

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Miten sää ope voit?**  
**Opettajien työhyvinvointi ammattijärjestöpuheessa**

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
SUSANNA HEIKKILÄ  
Toukokuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SUSANNA HEIKKILÄ: Miten sää ope voit? Opettajien hyvinvointi ammattijärjestöpuheessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2014

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli muodostaa kuvaa opettajien työhyvinvoinnista ammattijärjestöpuheessa käyttäen tutkimusaineistona Opettaja-lehden pääkirjoituksia. Aiheen ajankohtaisuus korostuu talouden jatkuvan epävarmuuden vuoksi. Koulumaailma elää ajassa eli myös koulussa näkyy ajan henki: oppilaat reagoivat eri asioihin ja opettajilta odotetaan yhä moninaisempia saavutuksia tulostavuuksissa kuntataloudessa. Teoriaosuudesta muodostui työhyvinvoinnin malli, jonka avulla aineistoa peilattiin. Aineistoa käsiteltiin laadullisin menetelmin (pelkistys, luokittelu ja teemoittelu mallia mukaillen), kvantitatiivisia menetelmiä aineiston kuvantamiseen ja diskurssianalyysiä käytetyn kielen kuvailuun. Diskurssintutkimus tutkii miten merkityksiä rakennetaan. Diskurssianalyysin avulla pyritään löytämään tulkintarepertuaareja eli kielikuvia ja puhetapoja, Merkityksellistämisen tavat, asioiden kuvaus, tietyn näkökulman tuominen ilmiöstä tai tapahtumasta ja tavat ilmaista asioita ovat diskurssin ilmaistavissa. Tutkija kiinnittää huomiota ilmaisun tapoihin ja muotoihin eli miten kielenkäytöllä asia tuodaan esille. Samalla tutkija on kiinnostunut myös esille tulleen diskurssin ja todellisuuden välisestä suhteesta.

Tutkimuskysymykset olivat: Mitä pääkirjoitukset kertovat opettajan työhyvinvoinnista ja Millainen on opettajan työhyvinvointimalli ammattijärjestölehden pääkirjoitusten diskursseissa? Aineistoa lähestyttiin kysymyksillä: Millaista on Opettaja-lehden pääkirjoitusten retoriikka opettajien työhyvinvoinnista? ja Miten aihetta käsitellään? Tutkimuskohteena olivat Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisema järjestö- ja ammattilehti Opettajan pääkirjoitukset. Opettaja-lehden pääkirjoituksia valikoitui 91 kirjoitusta numerosta 12/2006 numeroon 9/2013.

Talouteen liittyvät asiat muodostivat suurimman teeman kirjoituksissa. Talous heijastelee kaikkeen koulutyöhön luoden resurssit, tehokkuusvaatimukset, työsuhteiden laadun, lomautusuhat jne. Talouden vaikutus näkyy kaikissa teemoissa: resurssien vähyys ja uudistukset luovat opettajille täydennyskoulutuksen tarvetta, koulutyöhön työrauhaongelmia, kokemuksia arvostuksen puutteesta ja lisävaatimuksia yhteistyöhön kotien ja muiden yhteistyötahojen, kuten sosiaalitoimen ja lastenpsykiatrien hoitotahojen kanssa. Talous vaikuttaa myös työtiloihin eli sisäilmaongelmien viivästyneeseen, jopa tekemättömiin korjauksiin. Kaikilla teemoilla on vaikutusta myös toisiinsa eri tavoin ja eri tasoilla. Merkittävin vaikutus teemoilla on työolotekijöihin. Kaikilla teemoilla on merkitystä työn mielekkääksi kokemisessa. Mikäli työ koetaan liian raskaaksi, vähän arvostetuksi mm. vanhempien ja poliittisten päättäjien taholta ja omaa hyvinvointia haittaavaksi, opettajat suunnittelevat siirtymistä aikaisemmin eläkkeelle tai toisiin tehtäviin. Talouden merkitys heijastuu kaikkiin teemoihin, jotka puolestaan vaikuttavat opettajan kokemukseen työstä eli työolotekijöihin. Hyvinvoinnilla opettajalla on suuri vaikutus myös oppilaiden koulumielekkyyden ja oppimisen ilon kokemukseen eli oppimisen onnistumiseen. Kirjoitusten mukaan ope ei voi hyvin.

Kirjoitusten kielteinen sävy nosti esiin kysymyksen, onko kouluissa muutosvastarintaa eli suhtaudutaanko muuttuneisiin tilanteisiin vain kielteisesti, koska ei haluta muuttaa vanhaa? Kirjoituksissa ei mainita työnohjauksen merkitystä työhyvinvoinnin tukena. Tämä seikka tulisikin nostaa jatkossa enemmän esille sekä opettajien arjessa että ammattijärjestöpuheessa. Myös keskustelu pedagogisen johtamisen ja henkilöstöhallinnon päivittämisestä olisi tarpeen muuttuneessa yhteiskunnassa.

Avainsanat: työhyvinvointi, työnohjaus, koulutuspolitiikka, opettajuus, diskurssianalyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TYÖHYVINVOINTI .....</b>	<b>2</b>
2.1	SISÄILMAONGELMAT.....	4
2.2	TYÖHÖN LIITTYVIÄ HAASTEITA.....	5
2.3	PEDAGOGINEN HYVINVOINTI.....	7
2.4	TYÖHYVINVOINNIN EDISTÄMINEN .....	8
<b>3</b>	<b>TYÖYHTEISÖ.....</b>	<b>11</b>
3.1	TYÖYHTEISÖN ONGELMIA .....	12
3.2	TYÖNOHJAUS .....	12
3.2.1	<i>Työnohjauksen tavoitteet .....</i>	<i>13</i>
3.2.2	<i>Työnohjauksen muodot .....</i>	<i>14</i>
<b>4</b>	<b>KATSAUS KOULUTUSPOLITIikkaAN .....</b>	<b>16</b>
4.1	HISTORIAA .....	16
4.2	POSTMODERNIA KOULUTUSPOLITIikkaAA .....	18
4.3	OPETTAJUUS KEHITTYY .....	20
<b>5</b>	<b>TYÖHYVINVOINNIN MALLI.....</b>	<b>28</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN KULKU .....</b>	<b>30</b>
6.1	DISKURSSIANALYYSI TUTKIMUSMENETELMÄNÄ .....	30
6.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	36
6.3	TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄ .....	36
6.4	TUTKIMUKSEN RELIAABELIUS JA VALIDIUS.....	37
<b>7</b>	<b>AINEISTON TARKASTELUA .....</b>	<b>39</b>
7.1	KIRJOITUSTEN TEEMAT .....	39
7.2	TEEMOJEN ESIINTYMISTIHEYDEN VAIHTELUA.....	42
<b>8</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>46</b>
8.1	AMMATTIJÄRJESTÖLEHDEN PÄÄKIRJOITUSTEN DISKURSSIT .....	46
8.2	TYÖHYVINVOINTI PÄÄKIRJOITUSTEN NÄKÖKULMASTA.....	50
8.2.1	<i>Talouden heikko tilanne.....</i>	<i>50</i>
8.2.2	<i>Homeet eli sisäilmaongelmat.....</i>	<i>53</i>
8.2.3	<i>Täydennyskoulutuksen puute.....</i>	<i>55</i>
8.2.4	<i>Yhteistyön haasteet .....</i>	<i>57</i>
8.2.5	<i>Työrauhan merkitys .....</i>	<i>59</i>
8.2.6	<i>Työolotekijöiden vaikuttavuus.....</i>	<i>60</i>
<b>9</b>	<b>POHDINTAA PÄÄKIRJOITUKSISTA .....</b>	<b>64</b>
9.1	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI .....	64
9.2	PÄÄKIRJOITUSTEN TYÖHYVINVOINTIMALLI .....	66
9.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	70
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Työhyvinvoinnin käsite on kontekstisidonnaista eli sen kokeminen on subjektiivista, aikaan ja kulttuuriin kiinnittynyttä. Työhyvinvoinnin edellytyksenä ovat vaatimusten hallinta ja tasapaino keinoihin ja resursseihin nähden. Koulutyössä työhyvinvoinnin uhkatekijöitä ovat mm. tilojen heikko kunto, yhä heterogeenisemmat ryhmät, uuden ajan valistuneet vanhemmat, vähäiset resurssit ja työn hallintakeinot. Ylikuormitus ja palautumisen riittämättömyys voivat johtaa työuupumukseen. Yhteiskunta ja talouselämä luovat kehyksen, jossa opettajat tekevät työtään oppilaiden oppimisen ohjaajina. Yhteiskunnan muutokset näkyvät myös koulussa. Postmodernin yhteiskunnan liiketaloudelta lainatut ideologiat tuottavasta koulusta eivät sovellu koulutuspolitiikkaan, vaan heittävät opetustyöhön uusia vaatimuksia ja suorituspaineita edellisten lisäksi.

Jatkuvien taloudellisten ristipaineiden keskellä opettajan työstä on tullut henkisesti vaativaa. Vähästä on vain taittavat enemmän. Kuitenkin yhteiskunnan muutos edellyttää oppilaiden yhä yksilöllisempää huomioimista ja jopa perheiden palvelua. Ammattijärjestöt pyrkivät nostamaan epäkohtia arjessa muiden tietoisuuteen. Epäkohtia käytetään myös valtteina sopimusneuvotteluissa. Opettaja-lehden pääkirjoitukset kuvaavat ajan ilmiöitä koulumaailmassa. Niissä arkea peilataan tutkimustuloksiin tai asiantuntijoiden väitteisiin asettaen puoltavia tai vastustavia väitteitä. Kirjoituksissa ollaan aidosti huolissaan opettajan ja oppilaan hyvinvoinnista eli kouluviihtyvyydestä. Tutkimusten mukaan myös kollegiaalinen tuki luo koko kouluun työhyvinvointia. Opettajien ja oppilaiden hyvinvointi tukevat toisiaan ja edesauttaa oppilaiden oppimisen kehittymistä. Suomalaisessa koulumaailmassa on tilanne ollut hyvä vertailujen perusteella. Tilanne ei pysy samanlaisena, mikäli yhteiskunnan taloudelliset kiristystoimet pudottavat vaatimukset alas ja työn hallinnan keinot kääntyvät nurin.

## 2 TYÖHYVINVOINTI

Työhyvinvoinnin kokemus on subjektiivista, mutta se on sidoksissa aikaan ja kulttuuriin. Työolot ja työn tekemisen ehdot ja mahdollisuudet muuttuvat ajassa. Edellytykset työhyvinvointiin luodaan työpaikalla. Mielekäs työ terveyttä edistävässä ja työuraa tukevassa työyhteisössä sekä yksilön voimavarojen ja työn vaativuustekijöiden tasapaino luovat työhyvinvointia. Työhyvinvointia tukee myös ihmissuhdekuormituksen hallinnan mahdollisuus. Perustehtävän selkeys luo perustan hyvinvoivalle työyhteisölle. Hyvinvointia kannattelevat työntekoa tukeva organisaatio ja johtaminen, töiden selkeät järjestelyt ja pelisäännöt sekä vuorovaikutuksen avoimuus ja työn jatkuva arviointi (Virtanen & Sinokki 2014, 28, 30–32, 36, 163, 189.)

Työhyvinvointi on sidoksissa kansalliseen kilpailukykyyn. Siksi sen kehittämisen tulisi olla merkittävä tavoite. Vetovoimaisen toiminnan taustalla on todettu olevan panostus henkilöstön jaksamiseen työssä, työn ilon luomiseen ja työhyvinvointiin. Jatkuvasti muuttuva tämän päivän työelämä asettaa yhä suurempia vaatimuksia työntekijöille: hyvä keskittymiskyky, tahto oppia uutta, hyvät sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kestävyys. Ammatillisten taitojen ja työn sisällön hallinnalla ei luoda tulosta, eikä edes työhyvinvointia, vaan tarvitaan työhyvinvointitaitoja ja työyhteisötaitoja. Työn hallinta, onnistuneet kokemukset, työssä oppiminen ja hyvä yhteistyö synnyttävät työn imua ja työhyvinvoinnin nousua. Vastaavasti työn haasteet (ihmiset, työolot, vaatimukset ja huono työilmapiiri) nousevat merkittäviksi työuupumuksen riskitekijöiksi. Työn merkitys luo työlle mielekkyyttä. Mielekäs työ turvallisessa ja terveyttä edistävässä työpaikassa, jossa on työuraa tukeva työympäristö ja työyhteisö luovat työhyvinvointia. (Virtanen & Sinokki 2014, 22, 198, 203–204, 209, 240.)

Työhyvinvointia ovat vireys, sinnikkyys, ylpeys työstä, omistautuminen työlle sekä keskittyneisyys ja uppoutuminen eli samat seikat, jotka johtavat työn imuun. Työhyvinvointia luovat myös selvät tavoitteet, oikea ja välitön palaute sekä tunne kyvykkyydestä vastata työn haasteisiin. Työkavereilta ja esimiehiltä saadun tuen vähäisyys oli yksi uupumiseen johtava taustamuuttuja. Voimavaratekijöiksi voidaankin nähdä yhteistyön työkavereiden kesken ja esimiehen antama tuki sekä näiltä saatu palaute ja arvostus. Voimavaratekijät lisäävät jaksamista edistävät työhyvinvointia. Koherenssi (hallinnan tunne) ja itsetunto luovat yksilölliset voimavarat

ja toimivat myös työhyvinvointia edistävinä tekijöinä. Nämä ominaisuudet kehittyvät lapsuuden ja nuoruuden vuorovaikutussuhteissa säilyen melko vakiintuneina kehittyen vielä työvuosien alkuvaiheissa. Kasvatuksessa huomiota tulisikin kiinnittää persoonan tasapainoiseen kasvuun vahvan itsetunnon kehittymiseen. (Hakanen 2002a, 300; Hakanen 2002b, 43; Kalimo, Mutanen, Pahkin & Toppinen-Tanner 2001, 80–81.)

Työn hallinnan tukeminen ja hallinnan ja vaatimusten tasapaino, vireys, voimavarojen kehittäminen, työhön syventyminen ja sitoutuminen vahvistavat työhyvinvointia. Vastaavasti tyytyväisyys sekä työn imu lisäävät työhön sitoutumista. Myös korkealla arvioitu oma terveys sekä työkyky ja myönteinen työasenne vahvistavat työtyytyväisyyttä. Työhyvinvointia edistävät myös osaamisen johtaminen vaikuttaen samalla työhön sitoutumiseen, jaksamiseen ja motivaatioon, Työtyytyväisyyden myötä työpaikan vaihtotavoitteet ja pyrkimykset ennen aikaiselle eläkkeelle vähenevät. Mitä enemmän työntekijällä on työn imua, sitä vähemmän hän kokee työuupumusta. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2003, 24, 71–73; Onnismäe 2010, 5–6.)

Manka (2006) jaottelee työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät viiteen osioon. Keskellä on itse ihminen, johon muut osiot luovat vaikutteensa. Ihmisen kokemat elämähallinta, kasvumotivaatio sekä terveys ja fyysinen kunto vaikuttavat hänen hyvinvoinnin henkilökohtaiseen kokemiseen. Tähän vaikuttavia tekijöitä ovat työ, esimiestoiminta, organisaatio ja ryhmähenki. Työ jakautuu kolmeen eri arvoon: vaikuttamisen mahdollisuudet, työn sisällölliset seikat kuten monipuolisuus, vaihtelevuus ja oppimismahdollisuus sekä työn palkitsevuus kuten palkkiot ja työssä eteneminen. Esimiestoiminnassa vaikuttavia tekijöitä ovat ihmisten ja suoritusten johtaminen eli ohjaus, neuvonta, kuunteleminen, oikeudenmukaisuus, palaute, kannustus ja osaamisen johtaminen. Organisaation työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat tavoitteellisuus, joustavuus, kehittyminen sekä työympäristön toimivuus ja turvallisuus. Ryhmähenkeä luovat vuorovaikutus ja ryhmän toimivuus, jolloin ryhmässä esiintyy auttamisen halua, arvostusta, luottamusta, työn kehittelyä ja suunnittelua, vastuunottoa ja suoritustahtoa. (Manka 2006, 16; Manka, Heikkilä-Tammi & Vauhkonen 2012.)

Työhyvinvoinnin ulottuvuuksia on Moisalo (2010, 88–95) muovannut viiteen toisiinsa vaikuttavaan kehämäiseen rakenteeseen. Terveys, sosiaalisuus, organisaation liiketalous, osaaminen ja työympäristö muodostavat jatkuvaliikkeisen kehän. Terveys liittyy fyysiseen ja psyykkiseen työkykyyn, jotka ovat mitattavissa mm. poissaoloilla. Sosiaalisen verkoston muodostavat esimies, työkaverit, asiakkaat ja yhteistyöverkostot. Esimieheltä toivotaan usein aitoa kiinnostusta ryhmästä. Ryhmän työilmapiirin kannalta olennaista on jatkuvuuden ja vähäisten jännitteiden tunne. Liiketalouden hallinta ja ennakointi luovat jatkuvuuden tunnetta. Tätä estävät jatkuvat taloudellinen ahdinkotila, äkilliset muutokset ja ennakoimattomuus. Osaamisen rajoilla

työskentely heikentää työhyvinvointia ja siksi esimiehen on hallittava alaisten osaamisen johtaminen ja kehittäminen. Työolosuhteet vaihtelevat toimialoittain. Työpaikan lämpötila, lika, pöly, raskaat taakat, huono ergonomia ja valaistus, vaaralliset tai vanhat työvälineet, home ovat esimerkkejä työolojen heikkouksista. Yhteistä eri aloille ovat kuitenkin kiire ja keskeytykset eli työn kuormittavuustekijät sekä hallittavuuden heikko tunne.

Salovaara ja Honkonen (2013) ovat muodostaneet omaa käsitystään opettajien työhyvinvoinnista em. Moisan (2010) teoksen pohjalta. Yhdessä tekeminen sekä työkavereiden huomioiminen, kiittäminen, kannustus ja arvostus luovat työniloa. Työnilolla on myös rinnakkaisvaikutus, sillä opettajien työtyytyväisyys siirtyy myös oppilaisiin ja näkyy kaikkien hyvinvointia myös koulun ulkopuolella. Henkinen kuormittavuus on merkittävin tekijä työhyvinvoinnin kokemisessa. Kuormittavia tekijöitä työyhteisössä on erilaisia: byrokratia, palautteen laatu, työkuorma ja aikataulut, kirjalliset työt, arvostuksen vähyys, haastavat oppilaat ja perheet, ammatillisten taitojen heikkous, roolikonflikti ja opettajien persoonalliset ominaisuudet. (Salovaara, Honkonen 2013, 132–133, 218.)

Virtanen ja Sinokki (2014, 141) jaottelevat työhyvinvoinnin kuuteen alueeseen: työturvallisuus, työkyky, työssä jaksaminen, henkinen hyvinvointi, turvallisuuden tunne ja tuloksellisuus. Onnismaa (2010, 7) jakaa raportissaan työhyvinvoinnin käsittelyn neljän osion kautta. Nämä neljä osiota ovat työturvallisuus, työn kuormittavuustekijät, koulu yhteisönä sekä henkinen hyvinvointi ja osaamisen kehittäminen. Työturvallisuus jakautuu koulurakennuksiin, äänen ja kuulon rasitustekijöihin sekä henkisen ja fyysisen väkivallan uhkiin. Kuormittavuustekijät liittyvät työssä jaksamiseen. Koulu yhteisönä sisältää johtajuutta, elämänuraa ja kehittämishankkeita. Hyvinvoinnissa ja osaamisen kehittämisessä keskitytään työn vaatimuksiin ja voimavaratekijöihin.

## 2.1 Sisäilmaongelmat

Koulurakennusten heikko kunto luo sekä henkilökunnalle että lapsille terveysriskejä. Onnismaan (2010, 9) raportin mukaan joka toisessa koulurakennuksessa on kosteusongelmia (ko), osassa homevaurioita (hv) ja riittämätön ilmanvaihto (ri). Vuonna 2009: alakouluissa (ko: 24 %, hv: 15 %, ri: 80 %), yläkouluissa (ko: 33 %, hv: 19 %, ri: 20 %), lukioissa (hv: 25 %, ri: 72 %), ammatillisissa oppilaitoksissa (ko: 42 %, hv: 22 %, ri: 86 %). Opettajilla on todettu homealtistukseen liittyviä ammattitautia, hengitystietulehduksia, silmätulehduksia, päänsärkyä ja astmaa. Riittämätön ilmavaihtokin luo haittaa terveydelle ja hyvinvoinnille. Riskit koskevat sekä

aikuisia että lapsia. Koulurakennusten huonon kunnon lisäksi ongelmana ovat toimimattomat työtilat ja huono työergonomia. Työtilat eivät vastaa enää tämän hetken tarpeita ja oppilasmääriä.

MTV uutisoi (Lähes joka toinen koulu sairastaa, sisäilma luultua kehnompia 2013) 29.4.2013 uudesta THL:n tutkimuksesta, jossa todetaan, että joka toisessa keskiasteen koulurakennuksessa on sisäilmaongelmia (48 % lukioista ja 44 % ammattioppilaitoksista). Kirjoituksessa väitetään, että peruskoulun tilat eivät ole yhtä huonossa kunnossa. Väite tuskin on ajan tasalla (vrt. Onnismaa 2010, 9). Perusongelmana ovat tutkimuksen mukaan rakennusten tarkastusten ja remontoimisen laiminlyönnit eli ylläpidosta on säästetty vuosia. usein vettä joutuu väärään paikkaan ja kuivatus ei riitä korjaamaan vaurioita. Artikkelissa haastateltu Turun yliopiston professori Tuula Putus mainitsee, että yhden lapsen terve elinvuosi tuo 60 000 euron säästön ja altistuminen kosteusvaurioille ja niiden aiheuttamille sairauksille luo syrjäytymisen uhan lahjakkaankin lapsen kohdalla. Valtion 50 miljoonan euron vuosittainen kosteusremonttiavustus kuluu jo aloitettuihin kohteisiin. Uusia korjauskohteita ilmaantuu koko ajan ja vuosittainen avustustarve olisi nyt nelinkertainen.

Tavallisimpia sisäilmaongelmia aiheuttavat vedon tunne, kuiva ilma, lämpötila, hiilidioksidipitoisuudet ja melu. Kauppinen ym. (2013, 142) kirjoittavat ympäristöolosuhteista työpaikoilla. Opetusalan työntekijöistä 60 % kertoo lisääntyneestä melusta, 40 % kylmyydestä ja vedosta, 41 % tunkkaisesta ilmasta, 31 % pölystä ja 16 % valaistuksen vähyydestä. Homeen hajusta on opetus ja terveysalalla raportoitu yhä enemmän: vuonna 2012 opetuslalla 30 % vastaajista kertoi homeen hajusta työpaikalla, kun aiempi vastaus vuodelta 2006 oli 24 %. Luku lienee tästäkin noussut. Opetuslalla työympäristön ongelmat näyttävätkin liittyvän meluun, lämpötilaan ja vetoon sekä ilman laatuun eli sisäilman tunkkaisuuteen ja homeen hajuun. Kosteusvaurioiden aiheuttamien mikrobikasvustojen seurauksena työntekijät altistuvat erilaisille sairauksille, kuten astmalle tai taudin hoidon vaikeutumiselle. Arvellaan, että sisäilmaongelmat luovat 1.5 miljardin vuosittaisen menoerän. (Virtanen & Sinokki 2014, 164, 176.)

## 2.2 Työhön liittyviä haasteita

Opettajan työturvallisuuteen liittyvät vahvasti myös ääni- ja kuulorasitteet. Koulutilojen epäkäytännöllisyys ja materiaalit luovat akustiikalle haasteita. Opettajat joutuvat käyttämään ääntään heikon akustiikan ja suurten oppilasryhmien vuoksi. Taustamelu (ilmastointilaitteet, sähköiset laitteet) ja melu voivat johtua rakenteellisista seikoista sekä oppilasryhmien ja tilojen koosta. Opettajan turvallisuuteen vaikuttavat myös uhkatekijät. Työn organisoinnin, johtajuuden, vuorovaikutuksen ja tiedottamisen ongelmat näkyvät mm. kiusaamisen kokemisena. Useimmin



kiusaaja on oppilas: mm. nimittelyä, herjaamista sekä loukkaavaa ja epäasiallista käytöstä. Moni opettaja on kohdannut myös esimiehen, kollegan tai vanhemman taholta sanallista väkivaltaa. Työpaikkakiusaaminen ei ole kouluissakaan vieras ilmiö. Myös väkivallan uhkaa kokevat monet opettajat, usein miesopettajat ja erityisopettajat. (Onnismaa 2010, 10–14.)

Opettajan työtä kuormittavat useat eri seikat. Tällaisia henkistä kuormittavuutta lisääviä seikkoja ovat mm. liiallinen byrokratia ja paperityöt, työyhteisön tuen ja palautteen puute, ongelmalliset vuorovaikutustilanteet työyhteisössä, oppilaiden ja heidän huoltajien kanssa sekä työn arvostuksen puute. Kuormittavuustekijät luovat psykofysiologista kuormitusta, josta työntekijä ei ehdi palautumaan viikonlopun aikana. Palautumattomuus voi muodostua terveysriskiksi: sydän- ja verisuonitaudit, mielenterveysongelmat, ennenaikaisen eläkkeen riski. (Onnismaa 2010, 15–18.)

Koulu työyhteisönä ei eroa muista työyhteisöistä. Kiusaamiselta ei opettajahuoneessakaan ole välttytty. Valitettavasti myös johtajuuden heikkous näkyy monissa työyhteisöissä. Ilmapiiriongelmat ovat merkittävä tekijä oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemisessa ja opintomenestyksessä. Innostavassa ja vuorovaikutteisessa ilmapiirissä opettajat ja oppilaat viihtyvät ja oppivat. Huono työilmapiiri opettajien kesken ei vaikuta vain opettajiin, vaan sillä on vaikutus myös oppilaiden masentuneisuuden kokemiseen ja psykosomaattiseen oireiluun. Jämäkällä, selkeällä ja keskustelevalle osaamisen johtajalla on paremmat mahdollisuudet luotsata hyvinvoivaa työyhteisöä kuin johtajalla, jota ei työyhteisön työhyvinvointi ja oppilaiden kouluviihtyvyys kiinnosta. Edellisten lisäksi läsnä oleva rehtori luo koko koululle turvallisuuden ja hyvinvoinnin tunnetta. Johtajalta vaaditaan myös jatkuvaa ajassa elämistä ja muutosjohtamista, koska kasvatuksen kenttä on jatkuvassa kehittämishankkeiden virrassa ja vastuuta siirretään yhä enemmän kentälle. Hyvän työyhteisön resepti Onnismaan (2010, 35) mukaan on paikka, jossa on luottamusta, avoimuutta, rohkeutta, rehellisyyttä, vuorovaikutusta ja myönteistä ilmapiiriä. Kuormittava työkin hoituu kunnialla, kun työyhteisön tuki kantaa vaikeimpien aikojen yli. (Onnismaa 2010, 25, 31, 55.)

Työn vaatimukset ja voimavaratekijät eivät aina kohtaa. Opettajan työhön on kohdistunut valtavasti muutospaineita 1990-luvulta lähtien. Opettaja kohtaa päivittäin haasteellisia tilanteita luokassa ja sen ulkopuolella. Opettaja joutuu kohtaamaan haasteellisia tilanteita usein oman persoonansa avulla. Ammatillisia välineitä näihin tilanteisiin ei ole useinkaan ollut saatavilla koulutusvaiheessa tai edes täydennyskoulutuksella. Onnismaa (2010, 57–58) nostaa esiin neljä keinoa tukea opettajan ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista: osaamisen johtaminen, täydennyskoulutuksen tarkoituksenmukaisuus, mentorointia ja työnohjaus. Osaamisen johtaminen on yhteistyön johtamista ja tällä on suuri vaikutus työhyvinvointiin. Täydennyskoulutuksen

sirpaleisuus ja sopimattomuus ammatillisiin haasteisiin lisäävät työn kuormitusta. Mentorointi edistää reflektiivista asiantuntijuutta. Työnohjauksessa opettajalla tila jakaa kokemuksiaan kollegoiden kanssa. Työnohjaus selkiyttää perustehtävää, vahvistaa ammatillista identiteettiä ja luo rakentavan ilmapiirin ratkoa konflikteja. (Onnismaa 2010, 37.)

## *2.3 Pedagoginen hyvinvointi*

Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008) muistuttavat artikkelissaan, että opettajat ovat samanaikaisesti sekä tyytyväisiä että uupuneita omaan työhönsä. Tavoitteellinen oppiminen tarvitsee riittävää hyvinvointia ja oppimisen myötä mahdollistuvat työhyvinvointia edesauttavat toiminnot. Opettajien pedagogisella hyvinvoinnilla on merkittävä vaikutus kouluyhteisön hyvinvointiin ja kouluviihtymisen taustalla on hyvä suhde opettajan ja oppilaan kesken. Opetuksen kehittämisessä tulisi huomioida pedagogisen hyvinvoinnin prosessit, joissa oppiminen ja hyvinvointi nivoutuvat pedagogiseen toimintaa ja vuorovaikutukseen. Arjen ongelmien ratkaisussa tarvitaan yhteisöllisyyttä ja holistista työtettä, perustehtävän sujumista (oppimisen ja kasvun mahdollistuminen), ihmissuhdeasiantuntijuutta, kollegiaalisuutta ja opettaja-oppilas vuorovaikutusta. Kehittämällä perustehtävän onnistumista ja vuorovaikutusten laatua tuetaan opettajien ja oppilaiden pedagogista hyvinvointia. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 245–254.)

Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010) jatkavat pedagogisen hyvinvoinnin pohdintojaan kuvaillen sen rakentuvat kolmesta vuorovaikutustekijästä: opettaja-oppilas -vuorovaikutus, opettajayhteisön vuorovaikutus ja opettaja-huoltaja -vuorovaikutus. Työyhteisö luo opettajille kollegiaalisen ilmapiirin, josta ammentaa voimavaroja työn haasteisiin. Taakan tai stressin syitä ei voin kirjoittajien mukaan etsiä työyhteisöstä. Opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus koettiin voimavaratekijänä, kun huoltajat jaksoivat tukea oppilaan tavoitteita, mutta rasisitteena silloin, kun huoltajat eivät osittaneet kiinnostustaan oppilaan koulunkäyntiin ja kyseenalaistivat opettajan pedagogiset ratkaisut. Oppilastilanteissa opettajat ratkaisivat tilanteet mieluummin itsenäisesti kuin opettajayhteisössä. Haastavat tilanteet muodostivat opettajalle kokemuksia pedagogisesta hallinnasta ja tätä kautta opettaja koki voimaantumisen tunteita ja sitoutui pedagogiseen hyvinvointiin. Kirjoituksessaan Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010) toteavat, että työyhteisön tuki toimii toiminnallisena puskurina haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Myös Kinman, Wrayb ja Strangea (2011) ovat päätyneet samaan tulokseen työyhteisön sosiaalisesta merkityksestä. Heidän mukaansa työyhteisön sosiaalisen tuen avulla opettaja hallitsee varmemmin haastavat emotionaaliset tilanteet. Tilanteiden hallinta puolestaan luo työtyytyväisyyttä sekä ehkäisee uupumista ja työtehon laskua. Onnistunut vuorovaikutus ei kuitenkaan vahvista työyhteisöä, sillä

työyhteisöissä on tutkimuksen mukaan vaikutus vastaanottaa ja tarjota vertaistukea. Koulukulttuuri ei tue yhteistoiminnallista ongelmien ratkaisua ja strategioiden luomista. (Kinman, Wrayb & Strangea 2011, 850; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010, 741–747.)

## 2.4 Työhyvinvoinnin edistäminen

Koulun tunneilmaston muodostavat tunne yhteisyydestä eli tunne kuulumisesta ryhmään, sivistyneisyys ja henkilökohtaisten suhteiden lämpö eli toisen kunnioitus ja huolenpito sekä turvallisuuden tunne. Vuonna 2005 julkaistussa tutkimuksessa 80 % opettajista oli tyytyväisiä työhönsä ja työyhteisön ilmapiiriä piti hyvänä 53 % opettajista. Kiire ja luokkaopetuksen ulkopuolinen työ uuvuttavat opettajia. Suomalaisella opettajalla on kansainvälisen vertailun mukaan eniten vaikutusmahdollisuuksia työhönsä, silti opettajat kokevat, että jatkuvasti laajentuva toimenkuva, taloudelliset ja aikataululliset ongelmat, opetussuunnitelmatyön uudistukset, vaikeutuneet kasvatustehtävät ja oppilaiden lisääntyneet ongelmat uuvuttavat. Opettajien työssäjaksamiseen vaikuttavat työolosuhteet, täydennyskoulutusmahdollisuudet, työnohjaus ja kehittämishankkeet. Työyhteisön ilmapiirillä on suuri merkitys työn kokemiseen. Työtovereihin liittyvällä luottamuksella on yhteys yleiseen luottamukseen työpaikalla ja yhteisöllisyyden kokemiseen. (Innola ym. 2005, 93–94, 96; Koivumäki 2008, 246; Uusikylä 2006, 17.)

Oppilaiden häiriökäytöksellä ja työstä saadulla negatiivisella palautteella on yhteys huonoon työhyvinvointiin. Opettajat kokevat oppilaat sekä voimavaroina että hyvinvoinnin ongelmiksi. Työn sisällöllisen muutoksen ja muutospaineiden analyysi on tarpeen työhyvinvoinnin edistämiseksi. Työhyvinvointi muuttuu jatkuvasti työntekijöiden toiminnan vaikutuksesta ja arjen sujuvuus on merkittävä edistävä tekijä. Työhyvinvointia voidaan edistää kuvailemalla häiriöitä ja tulkitsemalla haasteita ja muutospaineita. (Launis & Koli 2005, 351, 363–364.)

Työhyvinvointia voidaan edistää kehittämällä esimiehen tietoisuutta omasta johtamistyylistään. Hyvältä esimieheltä odotetaan työn käytäntöjen tuntemista, työssä saatua palautetta eli läsnäoloa ja arvostavaa vuorovaikutusta. Työyhteisön sosiaalinen pääoma lisääntyy yhteistyön ja vastavuoroisuuden kautta eli työyhteisön toimivuudella ja hyvällä ilmapiirillä on suuri vaikutus työhyvinvoinnin kokemiseen. Eri-ikäiset työntekijät odottavat johtamiselta erilaisia käytäntöjä. Alle 30-vuotiaiden kohdalla korostuvat resurssit. Yli 40-vuotiaille tärkeää ovat vaikutus- ja kehittymismahdollisuudet. Yli 50-vuotiaalla korostuivat hyvä esimiestyö ja asiantuntijuuden hyödyntäminen. (Elo, Mattila & Kuosma 2005, 346; Nuutinen, Heikkilä-Tammi, Manka & Bordi 2013, 99, 101.)

Ervasti (2012) on tutkinut opettajien työhyvinvointia ja toteaa, että opettajien hyvinvointiin tulee kiinnittää huomiota kouluissa, joissa on erityisoppilaita, ongelmakäytöstä ja kouluviihtymättömyyttä. Opettajien sairauspoissaoloilla oli tutkimuksen mukaan yhteys oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen, koulutytyymättömyyteen, kiusaamiseen niin, että oppilaiden käytös lisäsi opettajien sairauspoissaoloja. Opettajat tarvitsisivat väkivaltilanteissa toimimiseen jatkokoulutusta ja kouluissa, joissa on erityishuomiota tarvitsevia oppilaita, tarvittaisiin lisää opettajia. Nykyisen kolmiportaisen tuen aikana nämä vaatimukset koskevat lähes jokaista koulua.

Työuupumisessa keskeistä on uupumusasteinen väsymys, mutta tämän lisäksi yksilöllä ilmenee depersonalisaatiota, kyynisyyttä, ammatillista tehottomuutta ja itsetunto-ongelmia eli käsitys omasta arvostaan on heikentynyt. Työuupuminen on pitkälti seurausta yksilöä kuormittavista seikoista yksilöllisissä voimavaroissa ja työolotekijöissä. Yksilöllisiä voimavaroja ovat koherenssi tunne eli tapa nähdä maailma hallittavana ja mielekkäänä, itsetunto, joka on altis kuormittaville tekijöille ja kompetenssi eli tuntee omaavansa tarvittavat työstä selviämisen taidot. Työolotekijät voidaan jakaa kuteen eri osaan: työn kuormitus, vaikutusmahdollisuudet, palkkiot, yhteisöllisyys, oikeudenmukaisuus ja arvot. (Kalimo, Mutanen, Pahkin & Toppinen-Tanner 2001, 74, 80; Kinnunen & Hätinen 2005, 51–53.)

Työolotekijöiden tasapaino vaikuttaa yksilön kokemaan työhyvinvointiin. Ylikuormitus eli tavoiteltavat työt eivät ole ajallisesti realistisia, työntekijällä on heikot mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä, palkitseminen on puutteellista, työyhteisö on hajanainen, työntekijä kokee epäoikeudenmukaisuutta sekä työssä on arvoristiriita riittävät luomaan työntekijälle työuupumisen oireita pitkäkestoisena rasitteena. Työolotekijöiden positiivisuus eli sopiva kuormitus, vaikutusmahdollisuudet, tunnustukset, yhteisöllisyys, reiluus ja työn mielekkyys luovat työntekijälle työn imua eli työniloa. (Kinnunen & Hätinen 2005, 51; Manka 2012, 142, 145.)

Hakanen (2002a, 299) jakaa työuupumukseen ja työn imuun johtavat tekijät työn resursseihin ja rasisitustekijöihin. Työn resursseja ovat vaikutusmahdollisuudet, esimiehen tuki, tiedonkulku sekä sosiaalinen ja innostava ilmapiiri. Rasisitustekijöitä ovat puolestaan määrällinen kuormittavuus, fyysisen ympäristön rasittavuus sekä oppilassuhteiden kuormittavuus. Ongelmat resursseissa ja rasisitustekijöissä johtavat väistämättä työuupumukseen ja vastaavasti tasapainoissa olevat resurssit ja rasitteet johtavat työn imuun.

Työn imun vastakohtana voidaan pitää kyllästymistä työhön. Työn imua voidaan näin ollen kuvailla kolmella päätekijällä: tarmokkuus eli sinnikkyys työssä, omistautuminen eli innokkuus työstä sekä uppoutuminen eli keskittyminen työhön. Työn imua luovia tekijöitä ovat vähäinen rasitus, työn hallinnan tunne sekä esimiehen tuki. Työuupumukseen ja työn imuun johtavien seikkojen suotuisa kehittyminen edistävät työhyvinvointia. Suotuisia seikkoja olivat fyysis-

affektiivinen jaksaminen sekä työn mielekkyys. Työn vaikutus- ja hallintamahdollisuudet, inhimillisten tarpeiden arvostus sekä sosiaalinen tuki, kannustava esimiestyö, myönteinen työilmapiiri, tiedonkulku ja innovatiivisuus lisäävät työn imua ja näin ollen myös työhyvinvointia. (Hakanen 2002a, 300; Hakanen 2002b, 43–44; Mauno, Pyykkö & Hakanen 2005, 18, 28; Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2003, 24, 70–71.)

Vireys, voimavarojen kehittäminen, työhön syventyminen ja sitoutuminen vahvistavat työhyvinvointia. Vastaavasti tyytyväisyys sekä työn imu lisäävät työhön sitoutumista. Myös korkealla arvioitu oma terveys sekä työkyky ja myönteinen työasenne vahvistavat tyytyväisyyttä. Tyytyväisyyden myötä työpaikan vaihtotavoitteet ja pyrkimykset ennen aikaiselle eläkkeelle vähenevät. Mitä enemmän työntekijällä on työn imua, sitä vähemmän hän kokee työuupumusta. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2003, 24, 71–73.)

Edellä käsitelty työhyvinvointi eri tekijöineen ja siihen vaikuttavine seikkoineen luovat taustan aineiston käsittelyn näkökulmalle. Työhyvinvoinnin teorioiden valossa voidaan aineistoa tarkastella opettajan näkökulmasta huomioiden esille nousevat seikat. Työhyvinvointi on työntekijän kannalta merkittävä työssä viihtymiseen ja työn täysipainoiseen hoitamiseen vaikuttava tekijä. Työn vaativuustekijöiden ja työstä koetun mielekkyyden välinen tasapaino edesauttaa sekä työntekijän innostusta ja halukkuutta kehittää työtään. Hyvinvoiva työntekijä luo hyvinvointia myös toisiin työntekijöihin. Koulussa hyvinvoinnilla on merkittävä vuorovaikutteinen yhteys aikuisten ja oppilaiden välillä. Opettajat heijastavat hyvinvoinnillaan myös oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemusta. Vastavuoroisesti opettajan työhyvinvoinnin kokemus heikkenee haasteellisen oppilasaineksen parissa. Työyhteisöissä on tärkeää huomioida hyvinvoinnin tekijöitä ja niiden kokemisen merkitys. Olennaista olisi luoda keinoja työskennellä myös näissä haasteellisissa työympäristöissä ja kokea haasteet voimaannuttavina, ei työhyvinvointia tuhoavina tekijöinä. Seuraavassa kappaleessa esittelen työyhteisöön liittyviä seikkoja, joilla on merkitystä työhyvinvoinnin edistämisessä ja työn haasteiden kohtaamisessa.

### 3 TYÖYHTEISÖ

Avoin ja rakentava keskustelu luovat myönteistä ilmapiiriä toimivassa työyhteisössä. Ilmapiirillä on suuri merkitys työn tekemisessä. Vuorovaikutteisuuden lisäksi työyhteisö tarvitsee toimiakseen useita muita tekijöitä. Työntekijöiden joustavuus ja virheistä oppiminen sekä haastava ja kehittävä ilmapiiri luo työntekijöille mahdollisuudet yksilöllisten taitojen ja luovuuden esille tuomiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Osaamisen ja tekemisen jakaminen vahvistaa ilmapiiriä ja tarjoaa työntekijöille sietokykyä vastaanottaa kritiikkiä tai sietää erilaisuutta. (Punkanen 2009, 44–45.)

Toimivalla työyhteisöllä on selkeä perustehtävä. Työntekijän työ sujuu ja yhteistyö toisten kanssa toimii vastavuoroisesti avoimessa vuorovaikutuksessa. Tieto kulkee riittävästi ja ongelmat kyetään ratkaisemaan turvallisessa yhteistyössä, jossa epäkohdista voidaan avoimesti keskustella ja pohtia ratkaisuja. Toimintatavat ovat ratkaisukeskeisiä: pyritään löytämään tilanteeseen toimiva ratkaisu syyllisten etsimisen ja leimaamisen sijaan. Työyhteisö kykenee tarvittaessa muuttamaan toimintaansa epäkohtien poistamiseksi ja saavuttaakseen parhaan mahdollisen tuotoksen. Hyvän työyhteisön tukena on hyvä johtamiskulttuuri. Osallistava ja kuunteleva esimies kehittää työyhteisöä aktiivisesti ja kannustaa työntekijöitä kehittämään työtään ja kehittymään työssään. Toimivassa työyhteisössä on oikeudenmukainen työnjako. Rakentavan palautteen ja ongelmanratkaisukeinojen myötä työyhteisöllä on hallussaan valmiudet hallita muutoksia. Hyvässä työyhteisössä työntekijöillä on kehittämis- ja vaikutusmahdollisuudet. (Mutanen, Bredenberg, Koskensalmi, Lauttio & Pahkin 2004, 9–10, 28–29.)

Organisaation kehittyminen ja henkilökohtainen kehittyminen ovat Rannan (2005, 9, 101) mukaan samaa prosessia. Esimiestasolla tämä tarkoittaa toimintaprosessin uudistamisen aloittamista ja työntekijätasolla yksityiskohtaista kehittämistyötä. Työn kehittäminen vaatii sitoutumista, innovatiivisuutta ja ennakkointia. Toimiva työyhteisö toimii yhdessä tehden yhteisen päämäärän hyväksi. Hyvinvointi luo pohjan, mutta yhteistyökyvyt ovat edellytyksenä työyhteisön tehokkaalle toiminnalle. (Ranta 2005, 9, 101–102.)

### 3.1 Työyhteisön ongelmia

Epätyypilliset työsuhteet, epävarmuus, kuormittavuus, joustamisvaatimukset, verkostoituminen, tiimit, visiot, innovatiivisuus, muutoshalukkuus, itseohjautuvuus, tulostavoitteet jne. kuuluvat nykyiseen globalisaation värittämään postmoderniin yhteiskuntaan. Työnkuvat ovat monimuotoistuneet ja työn kuormitus on lisääntynyt. Esimiehellä ei ole enää käskytyksvaltaa alaisiinsa, vaan keskusteleva, tasa-arvoinen ja yhteistyöhön pyrkivä tiimipainotteinen työyhteisö pyrkii tekemään laatua ja tulosta. (Toivola 1996, 11–12.)

Ranta (2005, 22–25) luokittelee neljä erilaista organisaatiomallia: syyllistävä, mukautuva, tilanneherkkä ja luova. Syyllistävä organisaatio on keskittynyt tapahtumiin eli ongelmien ilmaantuessa reagoidaan ja etsitään syyllistä, mutta ei uusia toimintatapoja. Tämä organisaation malli toimii kriisijohtamisen tyylillä eli nk. tulta sammuttamalla. Organisaatiossa on onnistujia ja epäonnistujia, jolloin epäonnistujat ovat syntipukkeja ja onnistujat toimivat vallan väärinkäytön kannattajina. Mukautuvassa organisaatiossa ongelmien aiheuttaja on systeemissä. Henkilöstö ja johto pyrkivät etsimään uutta lähestymistapaa, joka on tilannesidonnainen eikä näin ollen kanna pidempään. Tilanneherkässä organisaatiossa pyritään etsimään ratkaisuja luomalla uusia toimintatapoja ja ylläpidetään muutosprosessia. Näillä keinoin tiimityöskentelyn myötä organisaatio kykenee uudistumaan ja luomaan henkilöstön kasvua ja kehittymistä. Luova organisaatio tuottaa uusia ratkaisuja ja toteuttaa toiminta-ajatuksia. Tätä organisaatiota voidaan kuvailla myös sanalla uudistushaluinen. (Ranta 2005, 22–25.)

### 3.2 Työnohjaus

Työnohjaus (eng. work-counselling, supervision, ruots. arbetshandledning) on reflektiivisen keskustelun avulla tapahtuvaa ammatillisten ja persoonallisten valmiuksien lisäämistä. Reflektointi on älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa ihminen saavuttaa uuden ymmärtämisen tason tutkimalla tietojaan ja kokemuksiaan. Reflektoiden ihminen tarkastelee tapahtumia ja tilanteita luoden käsitteellisistä asioista ymmärrettäviä ja merkityksellisiä. Työnohjauksessa vaikutetaan ajatuksiin ja tämän kautta toimintatapoihin. Keskustelun aiheina ovat työ sekä työn ja työntekijän itsetutkiskelu. Työnohjaus perustuu työntekijän tarpeeseen saada työnohjausta ja työntekijällä tulisiikin olla oikeus valita työnohjaaja. Työntekijän omaehtoisuus, aktiivisuus, sitoutuminen sekä ammatillinen ja persoonallinen kehittyminen luovat perustan työnohjaukselle. Keskustelujen myötä pyritään käsittelemään työhön liittyviä kysymyksiä ja ratkaisemaan esiin tulleita ongelmia. (Punkanen 2009, 7, 12–22.)

Työnohjaus on pitkä prosessi, jossa ryhmä kokoontuu säännöllisesti kuukauden välein. Ohjaus voi kestää useita vuosia. Tänä aikana työntekijä peilaa itseään suhteessa työhönsä. Työnohjaus on prosessi, joka koostuu vuorovaikutuksesta, oppimisesta ja ongelmanratkaisusta järjestelmällisesti ja tavoitteellisesti. Prosessin aikana pyritään työntekijän perustehtävän kirkastamiseen sekä työntekijän tukemiseen, stressin hallintaan ja ehkäisemään rutinoitumista. (Punkanen 2009, 7, 48; Toivola 1996, 16.)

Työnohjauksessa pyritään totuuden löytymiseen. Onnistunut työnohjaus tarvitsee tavoitteen. Tavoite jäsentyy ja ehkäpä muuttuukin prosessin aikana. Työnohjauksessa pyritään pysyvään ryhmään. Toisinaan uusien työntekijöiden myötä ryhmä kokoonpano muuttuu ja tämä saattaa luoda ryhmälle tarpeen määritellä tavoitteet uudelleen. (Juusela 1996, 27; Punkanen 2009, 10.)

### 3.2.1 Työnohjauksen tavoitteet

Työnohjaus on tavoitteellinen ja järjestelmällinen prosessi, jossa pyritään tukemaan ohjattavien ammatillista kasvua, ammatillisten taitojen parantamista, henkistä ja persoonallista kasvua sekä hallitsemaan työhön liittyvien ongelmien hallintaa. Pitkäkestoisen prosessin aikana työntekijä peilaa itseään suhteessa työhön saaden näin mahdollisuuden tutkia ongelmia tietoisesti, älyllisesti ja tunneperäisesti. Työnohjauksen sisältöinä ovat työtodellisuus ja työhön liittyvät mielikuvat ja asenteet. Näiden sisältöjen tarkastelun myötä tavoitteiksi voidaankin asettaa työn hallinta sekä vahvan itsetunnon omaava itsenäinen ammattitaitoinen työntekijä. Työnohjauksella pyritään luomaan työhön laatua, tehokkuutta, yhteistyötä ja luottamusta. (Keski-Luopa 2001, 53; Punkanen 2009, 7; Toivola 1996, 17.)

Ohjauksen avulla pyritään kehittämään työntekijää työssään ja luomaan työhön laadullisuutta. Itsearviointin kautta työntekijä arvioi suhdettaan työhönsä luoden vahvistusta ammatti-identiteetille ja muodostaen vaihtoehtoisia työskentelytapoja työtehtävien toteuttamiselle. Työnohjaus antaa työntekijälle mahdollisuuden katsoa omaa työtään kauempaa, etäämmältä. Luotettavassa ilmapiirissä esille tuodut näkemykset antavat asioille oikeat mittasuhteet. Näiden keskustelujen myötä pyritään saamaan työntekijän voimavarat hyödyllisempään käyttöön eli tavoitteena ovat myös työkäytäntöjen kehittäminen. Muutos pyritään työstämään myönteisellä tavalla. Työnohjauksessa pyritään kehittämään myös tiimityötä, ryhmän vuorovaikutusta sekä johtamista. Ammatillisen oppimisen lisäksi pyritään kehittämään työssä oppimista. Työnohjauksella voidaan tavoitella myös parantunutta työhyvinvointia. (Punkanen 2009, 8, 48, 61–62.)



### 3.2.2 Työnohjauksen muodot

Erilaiset työnohjauksen muodot luovat variaatioita työnohjauksen toteuttamiselle. Työnohjaus voi olla yhteisö-, ryhmä- tai yksilötyönohjausta. Lisäksi työnohjaus voi olla suoraa työnohjausta, jota käytetään psykiatrisessa hoitotyössä, tai välillistä eli epäsuoraa ohjausta. Epäsuora työnohjaus on yleisemmin käytetty ohjauksen muoto ja se rakentuu keskustelusta aiheesta, joka on tapahtunut aiemmin toisaalla. Keskustelun lisäksi työnohjauksessa voidaan hyödyntää toiminnallisia menetelmiä, jolloin välineinä voivat olla esimerkiksi kuvat, liike, musiikki, kirjoittaminen ja roolityöskentely. (Punkanen 2009, 26–27, 63.)

Ryhmä- ja yhteisötyönohjauksessa ryhmän muodostavat työryhmä tai saman alan edustajat. Näissä ryhmissä pyritään löytämään ratkaisuja haasteisiin, joita on syntynyt työtilanteissa tai vuorovaikutustilanteissa. Keskustelujen avulla tavoitellaan ymmärrystä itseä, työtä ja työyhteisöä kohtaan. Työn tavoitteet, tehtävät, työntekijöiden roolit ja näiden vaikuttavuus johtajuuteen ovat tärkeitä päämääriä. Henkilökohtaiset tavoitteet ryhmässä luovat mahdollisuuden toteuttaa omia tarpeitaan. Yhteisön tavoitteet johtavat yhteiseen muutostahtoon. Ryhmäohjaus luo yksittäiselle työntekijälle mahdollisuuden oppia toisten kokemuksista. (Punkanen 2009, 30–32.)

Yksilötyönohjauksessa työntekijä ja työnohjaaja käyvät reflektovaa keskustelua tavoitellen ratkaisuja työhön liittyviin tai henkilökohtaisiin ongelmiin. Tavoitteena ovat tässäkin työnohjauksen muodossa ammatti-identiteetin vahvistaminen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen. (Punkanen 2009, 27.)

Suljettu ryhmä pysyy samana vuodesta toiseen. Tällöin ryhmä muotoutuu tiiviiksi ja samanhenkiseksi kokoonpanoksi. Suljetun ryhmän jäsenen oma elämäntilanne vaikuttaa ryhmään. Työpaikkaan sidottu ryhmä on harvoin samanlainen vuodesta toiseen. Töiden määräaikaisten vuoksi jäsenet vaihtuvat toisinaan. Ryhmä muotoutuu eri vaiheiden kautta. Punkanen (2009, 46–47) on kuvaillut viisi eri vaihetta: muotoutuminen, kuohunta, normittaminen, toteuttaminen ja päätös. Muotoutumisvaihe aloittaa ryhmäprosessin ja tällöin jäsenet orientoituvat ryhmään asettaen tavoitteet kokoontumisille. Kuohuntavaiheessa koetellaan jäseniä ja ohjaajaa sekä selvitetään välejä. Normittamisvaiheessa ilmapiiri selkiytyy ja voidaan luoda yhteiset tavoitteet. Toteuttamisvaiheeseen ryhmä pääsee vasta normittamisvaiheen jälkeen. Tällöin jäsenet eivät ole enää riippuvaisia ohjaajasta ja pystyvät toimimaan itsenäisesti. Päätösvaiheessa tehdään loppuarviointia ryhmän tavoitteiden toteutumisesta. (Punkanen 2009, 41, 46–47.)

Opettajan työ on muuttunut henkisesti kuormittavaksi, sillä opetuksen lisäksi tehtäviin kuuluvat luokan ulkopuolisia tehtäviä kuten kehitystehtävät ja opetussuunnitelmatyö. Työnohjauksessa pyritään oman työn ja vuorovaikutussuhteiden tarkasteluun. Tietoisuus työhön

liittyvistä osa-alueista luo voimavaroja jaksamiseen työssä tukien ammatillista kehittymistä ja kasvua. Ohjaus on ryhmän jäsenten oman työn tutkimista refleктоivasti keskustellen ja samalla pyritään vaihtamaan kokemuksia ja löytämään jokaiselle omat keinot itsensä tukemiseen. Työroolin vahvistaminen ja selkiyttäminen sekä omien realististen mahdollisuuksien oivaltaminen parantavat työn hallinnan tunnetta, omien kykyjen hyödyntämistä ja työviihtyvyyttä. (Nieminen 2006, 43–55).

Opettajien kokema työhyvinvointi on aina subjektiivinen kokemus. Tutkimustulosten valossa edellä kuvaillut työhyvinvointiin vaikuttavat ja sitä edistävät seikat toteutuvat yleisellä tasolla kansallisesti ja globaalisti. Työn kokemisessa työyhteisöllä on suuri merkitys. Kannustavat kollegat ja arjessa tukeva esimies luovat aivan toisenlaisen työhyvinvoinnin perustan kuin yksilösuoritukseen tähtäävä ja kunkin omaa menestystä ihannoiva palkkatyö. Kaikki tämä tapahtuu osana isompaa kansallista kokonaisuutta eli koulutuspolitiikkaa toteuttavissa kouluyhteisöissä. Työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät muodostavat koulutuspoliittisessa kontekstissaan aineiston tarkastelussa kokonaisuuden, joka muodostaa aineiston äänestä mallin opettajien työhyvinvoinnin tekijöistä.

## 4 KATSAUS KOULUTUSPOLITIikkaAN

Poliittiset linjaukset luovat raamit resurssien käytölle ja jakamiselle. Valtion- ja kunnallishallinnon talouspolitiikka noudattelee kulloisiakin raameja ja koulutuspolitiikka toteuttaa resurssien käyttöä ja tavoitteiden suuntauksia. Koulutus on osa valtion suunnitelmallista toimintaa, vaikka toteuttajina ovatkin pääosin kunnat. Yhteiskunnallinen ajankuva eli poliittinen eetos luo leimansa myös koulun arkeen. Ajankuva elää ajassa muuttuen muun yhteiskunnan mukana. Poliittisilla päätöksillä on usein selkeitä vaikutuksia yksittäisen opettajan arkeen. Ei välttämättä suurina muutoksina, mutta usein pienin askelin tapahtuvien järjestelyin. Toisinaan muutokset eli uudet lait ja asetukset helpottavat koulutyön arkea lisäten resursseja ja kaikkien oikeusturvaa. Liian usein laman vaikutukset näkyvät kuitenkin välittömästi mm. erilaisin vähennyksin ja kiristyksin. Vähästä on taitottava enemmän. Poliitiikka määrittelee, mikä koetaan arvokkaaksi ja merkittäväksi, myös koulumaailmassa. Koulun arjessa aikuiset toteuttavat kulloisenkin poliittisen ilmaston määrittelemää arvolatausta. Koska koulu elää ajassa ja on sen vaikutuksille altis, politiikalla on suuri merkitys koulutyöhön ja siellä olevien ihmisten työhyvinvointiin. Koulutuspoliittinen katsaus luo kuvaa ajasta eilen ja tänään.

### 4.1 *Historiaa*

Itsenäisyyden jälkeinen aika ensimmäiseen maailmansotaan saakka oli Suomessa maatalousvaltaista aikaa. Koulun tehtävänä oli juurruttaa kansa kansallisvaltioideologiaan sivistämällä ja sopeuttamalla työväestön lapsia. Ihanteina olivat koti, uskonto ja isänmaa. Opettaja toimi kutsumusammattissa paikkakuntansa mallikansalaisena ja vaali Jumalalta saatuja korkeita ihanteita. Ammatti-identiteetin muodosti uskollisuus valtion antamalle tehtävälle kansanvalistajana ja mallikansalaisena. Opettaja toimi kansakunnan yhtenäistäjänä ja suomalaisuuden juurruttajana. Uskonnon maailmankatsomuksellisen yhtenäisyyden vaikutus heijastui myös opetussuunnitelman perusarvoihin ja opettajan identiteettiin. (Värri 2001, 36, 38–39.)

Sodanjälkeisen Suomen kehittyminen kohti toista tasavaltaa muutti myös yhteiskuntaa teollisuusmaaksi. Tieteestä tuli politiikan välineellinen palvelija. Tavoiterationalismi ja tasa-arvon tavoitteet näkyivät myös koulutuspolitiikassa ja opetussuunnitelmassa. Modernisaatiokehityksen

myötä opettajan identiteettiin vaikuttivat tieteellinen kasvatustieteen ajattelu ja opetussuunnitelmat. Aika korosti kutsumusta, mallikansalaisuutta ja asiantuntijuutta. Samaan ajanjaksoon sijoittuu myös peruskoulu-uudistus. Opetustyössä korostuivat tieteellinen ajattelu ja didaktinen kasvatustiede, jotka muodostivat opettajan ammattitaidoille perustan. Tavoiterationalismi ja suunnitteluyhteiskunta loivat aikakaudelle oman leimansa. (Värri 2001, 36, 40.)

1960- ja 1970-luvuilla järjestelmäkeskeistä koulutuspolitiikkaa ohjasi valtiojohtoinen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmä. Koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tasa-arvoideologia sävytti suunnittelutaloutta. Peruskoulu-uudistus vuosina 1972–1977 toteutettiin keskusjohtoisesti, mutta peruskoulu alistui 1990-luvulla hajautetun ohjausjärjestelmän piiriin. 2000-luku toi paluuta entiseen, keskitetympään ohjaukseen. (Rajakaltio 2011, 28–29.)

Perusopetus muuttui rinnakkaiskoulujärjestelmän purun myötä. Kansakoulun muuttuminen peruskouluksi 1970-luvulla toi kouluun erityisopetuksen ja oppilaanohjauksen. 2000-luvun yhtenäiskoulujärjestelmä loi vain hallinnollisen järjestelmämuutoksen, sillä kaikissa kunnissa ei toteutettu toiminnallisia muutoksia. Muutokset johtivat moniin näkyviin muutoksiin kouluissa. Oppilasaines on heterogeenisempaa eli osa oppilaista on yhteistyöhaluisia ja joitain koulu ei kiinnosta lainkaan. Koululahuttomat ovat usein heikkoja ja syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita. Lisäksi luokassa saattaa olla maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yksilölliset erot ovat suuret. Erilaiset oppilaat luovat haasteita opettajalle, jonka on perusopetustyön ohessa luotava opetussuunnitelmia ja noudatettava myös yksilöllisiä opetussuunnitelmia ja toimittava inklusion hengessä. Inklusion mukaan kaikilla on oikeus käydä lähikoulua oman ikätason ryhmässä oppimisvaikeuksista huolimatta. (Vertanen 2007, 187–189.)

1980-luku toi yhteiskuntaan kilpailutalouden. 1980-luvun puolivälissä tehty uusi tuntikehysjärjestelmä siirsi kunnille vastuuta päätöksenteosta ja suunnitteluista ja koulutuspoliittiset uudistukset toivat kouluun yrittäjyyshenkisyyttä. Koulu alkoi muistuttaa palveluyritystä, jonka tehtävänä oli edistää kansallista kilpailukykyä ja kestäväää talouskasvua. (Rajakaltio 2011, 30–33.)

1990-luvun hajautetulla päätösvalalla tavoiteltiin hallinnon keventämistä, paikallisen vaikutusvallan voimistamista ja toimintojen tehostumista. Jälkimoderni yhteiskunta, jota myös uusliberalismiksi ja postmodernismiksikin on kutsuttu korostaa yksilöllisyyttä eli yksilön vastuuta elämästä, elämän hallinnasta ja valinnoista. Globaali yhteiskunta olettaa, että yksilö kehittää osaamistaan jatkuvasti talouden ja yhteiskunnan tarpeiden mukaan. Kansalaisuus on muuttunut elinikäiseksi oppijaksi sekä palvelujen asiakkaaksi ja kuluttajaksi. (Rajakaltio 2011, 30–32.)

## 4.2 *Postmodernia koulutuspolitiikkaa*

1990-luvun laman myötä koulutuspolitiikkaa jouduttiin uudelleen arvioimaan ja vielä 1980-luvulla toiminut normiohjausjärjestelmä väistyi uuden toimintakulttuurin tieltä. Rinne (2001, 93) puhuu kolmannesta aallosta, joka korostaa autonomiaa, vanhempien valintaa, yksityistämistä, taloudellista rationalisointia, tulosjohtamista ja arvioinnin korostamista. Normiohjauksessa esimerkiksi kouluhallituksen määräykset säätivät, mitä, milloin, miten ja kuka kouluissa toimittiin. Vuoden 1995 kuntalaki määritteli myös koulujen hallinnon. Keskushallintoa väljentämällä kunnat saivat enemmän päätäntävaltaa. Vuoden 1993 valtiosuusjärjestelmän uudistaminen perustui ajatukseen kuntien toimivallan lisäämisestä ja kasvavasta taloudellisesta vastuusta. Valtiosuus ei enää tullut kunnille todellisten kustannusten perusteella, vaan suuruus määräytyi oppilasta kohden laskennallisin perustein. Kunnilla on oikeus itse määritellä kuinka paljon käyttävät valtiosuuksia opetukseen eli rahan käytön kohteet ovat kunnan vapaassa harkinnassa, kuitenkin lakisääteiset velvollisuudet huomioiden. (Nikki 2001, 169–170, 172–173, 177–178; Rinne 2001, 93.)

1.8.2011 alkaen astui voimaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos, jossa opetus tapahtuu kolmiportaisen tuen avulla. Opetussuunnitelman perusteet korostavatkin nyt yksilöllisyyttä ja yksilön opinpolkua. Tavoiterationalismi ja kasvatuspsykologia valtaavat koulua. (Rajakaltio 2011, 38, 56–57.)

Rajakaltio (2011, 60–67) tarkastelee kouluun kohdistuvia ristipaineita yhdeksän kohdan avulla. Ensimmäinen on hyvinvointiyhteiskunnan perusarvojen vaaliminen eli koulu tukee hyvinvointivaltion perusarvoja sosiaalistamalla kansalaisia kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Toisena kohtana koulu huomioi yksilöllisyyden. Kolmantena kohtana ovat pakollisuus ja joukkomuotoisuus eli oppivelvollisuus tekee koulusta pakon ja joukkomuotoisuus kasvattaa yhteiskunnan jäsenyyteen. Joukkomuotoisuus tuo ongelmia kouluun luoden luokista oppimistasoiltaan heterogeenisia, joissa yksilöiden ja yhteisön tarpeet voivat olla ristiriidassa keskenään. Neljäntenä olevat yksilö- ja suorituseskeisyys näkyvät ongelmien psykologisoitumisena: oppimisen haasteet ja keskittymisvaikeudet nähdään yksilön ongelmina eivätkä kouluympäristöstä johtuvina. Viidentenä oleva asiakaslähtöisyys korostaa koulua palvelun tuottajana ja perheitä asiakkaina. Kuudes eli symbolinen pakkovalta merkitsee koulun ylläpitämää valtakulttuuria. Koulu ylläpitää vallitsevaa kulttuuripääoman jakoa. Seitsemäs koulun tehtävä on arvioida, luokitella ja sosiaalistaa oppilaita yhteiskuntajärjestyksen mukaisesti. Kahdeksantena oleva muutosvoima merkitsee, että koulu muokkaa yhteiskuntaa. Yhdeksäs koulun tehtävä on toivon ja tulevaisuuden rakentaminen.

Taloudellinen ahdinko 1990-luvulla vaikutti suuresti erityisesti kasvatusalalla. Lapsista oli ja on yhä helppo säästää, kun toimiala ei tuota välittömästi mitään, eivätkä heikennetyt resurssit yleensä johda vakaviin välittömiin seurauksiin. Säästötoimien seurauksena päivähoitoryhmiä suurennettiin ja henkilöstöä vähennettiin ja ammattiosaamista laskettiin palkkaamalla mieluummin hoitajia kuin pedagogista henkilöstöä. Tavoitteena olivat suuret käyttöasteet ja pienet sijaiskulut. Tämä tarkoitti sitä, että lapsen hoito- ja kasvatus muuttui säilytykseksi. Perusopetuksessa säästöt johtivat pienten koulujen lakkautuksiin ja oppilaiden kuljettamisiin suuriin kouluihin. Opiskelu tapahtui suurissa ryhmissä, jossa yksilölliset tavoitteet jäivät osin toteutumatta resurssien puutteessa. (Siltala 2004, 348–350.)

Yhteiskunnallinen muutos vaikuttaa työelämään ja koulutukseen. Koulutuksessa opitut taidot ja tiedot eivät pysy muutosten perässä. Nykyinen työelämä vaatii taitoa käsitellä tietoa, toimia yhteistyössä, ratkaista ongelmia ja oppia jatkuvasti uutta. Elinikäisestä oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta on tullut koko elämänsä prosessi. Tästä johtuen kasvatuksen ja koulutuksen tulee luoda valmiuksia muuttua vaatimusten ja haasteiden mukaan. Aiemmin tärkeitä seikkoja olivat kasvatus ja opettaminen. Uuden ajan myötä ovat korostuneet oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. (Vertanen 2007, 186; Vuorikoski 2003, 30.)

Koulutuspolitiikan muutoksen tuottajina ovat globalisoituminen ja kansainvälisyys. Koulutuspolitiikka on alisteinen taloudelliselle tehtävälle, sillä Suomen taloudellinen menestyminen globaalissa maailmassa pohjautuu koulutuksen laatuun ja huippuosaamiseen. Kansainvälinen markkinahenkinen koulutuspolitiikka on vallannut Suomessa koulutuspolitiikan suvereenisti, ilman vastalauseita. Yhteiskuntapolitiikan muutos näkyy myös koulutuspolitiikassa. Muutos on tapahtunut kuntien toimintaa ohjaavassa valtionosuusjärjestelmässä. Käytännössä muutos tapahtui laskentaperusteissa ja päätösvallassa eli tapahtui yleinen hallitsemistavan uudistus. Kuntapäätäjille annettiin suurempi valta päättää rahojen käytöstä ilman keskitettyä valtiojohtoista suunnittelua. (Kivirauma 2001, 76–78, 87.)

2000-luvulle tultaessa vilkastui keskustelu kasvatusvastuusta, jossa myös väiteltiin kodin ja koulun yhteistyöstä sekä vallasta ja auktoriteetista. Aiheen ytimessä oli huomioita oppilaiden häiriökäyttäytymisestä, opettajien jaksamisesta sekä työturvallisuudesta. Yksilöllistä opetusta vaativa asiakkuuspuhe valtasi vaatimuksineen koulun 1990-luvun globaalin uuden politiikan johtamisen ja hallinnan oppien markkinamaailman virratessa myös koulumaailmaan. Uusliberalistinen ja markkinaperusteinen ajattelumalli toi koulutuspolitiikkaan puhetta vapaasta kouluvalinnasta, profiloitumisesta, koululainsäädännön vapauttamisesta, johtamisen managerialismista, opetussisältöjen päätösvallassa, tulosvastuullisuudesta, yksityistämisestä ja ulkopuolisista rahoitusmalleista sekä erikoiskouluista lahjakkaille oppilaille. Kinnunen (2012, 481)

huomauttaa, että yhteiskunta ei ole jokin ilmiö koulun ulkopuolella ja korostaa, että yhteiskunnallisilla rakenteilla ja muutoksilla on läpäisyvaikutus kasvatuksen ja koulutuksen käytänteisiin. (Antikainen & Rinne 2012, 447; Jauhiainen & Rinne 2012, 136–137.)

### 4.3 Opettajuus kehittyy

Opettajuus muodostuu useista eri tekijöistä. Professionaalisuus, persoonallisuus ja sosiaalisuus muodostavat vuorovaikutuskentän, jossa opettajuus rakentuu (Luukkainen 2004, 80). Opettajuus rakentuu myös elämäkokemuksesta ja persoonasta sekä ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä vuorovaikutuksessa työyhteisössä yhteiskunnan kontekstissa ammatillisuuden kanssa. Ulkoisten tekijöiden kokonaisuuden muodostavat työyhteisö, harrastukset, ystäväpiiri, media, moniammatillinen yhteistyöverkosto ja yhteiskunta. Asenteellinen muutos on opettajuuden olennainen muodostaja. Sisäisiä tekijöitä ovat persoonallisuus ja sosiaalisuus. Nämä ovat korostuneita, koska opettajana oleminen on olemista ihmissuhdeammattissa. Sisäisiksi tekijöiksi luokitellaan myös pedagogiset taidot ja valmiudet. Sisäiset tekijät vaikuttavat merkittävästi luokassa olevaan ilmapiiriin. Opettajuus on tiedon ja taidon kehittämistä, vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista sekä suuntautumista yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen kehittyen koko ajan. (Luukkainen 2004, 265; Vertanen 2007, 190–193.)

1800-luvun lopulle asti opettajien tuli olla siveellisiä ja auktoriteettuskollisia mallikansalaisia. 1900-luvulla työn kuvaan astui moderni pedagogiikka, joka asetti koulun tavoitteeksi normaaliyksilön kasvatuksen. Kansakoulun opettaja sitoutui ajan hengen mukaisesti yhteiskunnallisiin ja poliittisiin tavoitteisiin. Kansakoulun Jumalan luomaa kansallista eetosta noudatettiin 1960-luvulle asti, jolloin peruskoulu-uudistusta käynnisteltiin. Kun kansakoulussa korostuivat isojen luokkien hallinta ja yhdenvertaisen opetuksen jakaminen, peruskoulu sitoutti opettajan hyvinvointivaltion tasa-arvopäämäärien noudattajaksi. Kasvatustiede nostettiin opetuksen tiedeperustaksi. Opettajan ammatissa korostuivat kutsumuksellisuuden lisäksi tasa-arvon ideaali ja työn yhteiskunnallisen uusintamisen tehtävä. Perusopetuksessa huomioitiin yksilö ja tämän tarpeet. Tarvittaessa opettajan tuli kyetä eriyttämään ja yksilöllistämään opetustaan. Yksilökeskeisyyden lisäksi perusopetuksen myötä opettajan tuli tiedostaa opetuksen tavoitteet ja oppilaan kokonaisvaltainen arviointi. Peruskoulu toi humanismin ja demokratian arvot kristillisyyden sijaan. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63–68.)

1980-luvulta lähtien yhteiskunnallinen kehitys kulki kohti uusliberalismia tuoden tullessaan markkina-ajattelun. Markkinamuotoisuus, managerialismi ja suorituskeskeisyys ovat uuden ajattelutavan keskeisiä tekijöitä. Koulutuksessa markkinamuotoisuus korosti henkilökohtaisten

etujen tavoittelua. Managerialistinen näkemys toi kouluun liikkeenjohdollisen yrityskulttuurin. Suorituskeskeisyys johti jatkuvan arvioinnin ja vertailun korostumiseen. Opettajista tuli tehokkuuspyrkimysten edistäjä ja kuluttajien kasvattaja. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 69–70.)

Ammatin hallinnan muutos muodostui uusliberalistisen koulutuspoliittisen ajattelutavan ja julkisjohtamisen eli tulosjohtamisen uudistuksen seurauksena. Tulosjohtamisen ajattelutavan mukaan kaikki asiat on mitattavissa, arvioitavissa ja hallittavissa. Opettajien tulee toimia kilpailuyhteiskunnan poliittisten ja moraalisten tavoitteiden toteuttajana. Opettajan rooli muuttui yhteiskunnan kehittymisen seurauksena ohjaajan rooliksi. Opettajaa tarvitaan nyt informaation jäsentämiseksi, ei enää vain tiedon jakajaksi. Opetustyö laaja-alaistui, sillä nyt opettajan täytyy kasvattaa oppilaitaan yrittäjyyteen, ohjata oppimista ja mahdollistaa yksilöllinen kasvu. Opettaja toimii tiimityöläisenä omassa työyhteisössään ja moniammatillisissa työryhmissä. Opettajan tulee hallita ihmissuhdetaitoja, olla muutoskykyinen ja uudistuva sekä osallistua aktiivisesti yhteiskunnalliseen toimintaan. (Piipari 1998, 58; Syrjälä 1998, 30–31; Vuorikoski & Räisänen 2010, 73.)

Luokanopettajien ja aineenopettajien koulutus eivät ole pysyneet mukana kasvatus ja opetustyön muutoksessa, koska kouluttajat eivät tunne todellista koulutyön arkea. Opettajan tulee toimia kouluyhteisössä ja ratkaista konflikteja. Hänen tulee kyetä kohtaamaan erilaisuutta ja ehkäistä syrjäytymistä. Opettajan tulee ohjata oppimista ja käsitellä monikulttuurisia aihealueita. Opettajan tulee kyetä työskentelemään yhteistyössä myös ympäristön ja muun yhteiskunnan kanssa. Näiden osaamisalueiden puutteet heijastuvat ensinnäkin työtehtävien hoitamiseen eli opettajana toimimiseen ja toiseksi työssäjaksamiseen. Peruskoulutus luo opettajan ammatilliselle kasvulle alun, jossa hän oppii tiedon ja arkikokemusten reflektointia. Peruskoulutuksen myötä opettaja kehittää omaa ammatillista professionaalisuuttaan koko elämän prosessina. Täydennyskoulutus luo tälle prosessille jatkumoa. (Vertanen 2007, 193–194.)

Opettajalla oli aiemmin kasvattajan auktoriteetti, mutta ajan saatossa tilalle ovat tulleet itseohjautuvuuden ja tasavertaisen kasvatussuhteen korostaminen. Koulu oli aiemmin keskeinen informaation lähde ja koululla on merkittävä rooli sosiaalistamisprosessissa, mutta mediakulttuuri on vähentänyt koulun roolia tiedon jakajana ja vertaisryhmien muodostajana. Opettaja toimii myös koulutuspoliittisten linjojen, opetussuunnitelmien ja periaatteiden toteuttajana ja luojana. Opettajan ammatista on tullut julkisen vallan ja kiinnostuksen kohde. Ammattiin kohdistuvat yhteiskunnan luomat pakot ja vaatimukset sekä oppilaiden maailmasta nousevat odotukset. (Vuorikoski 2003, 30, 31–32.)

Opettaja tekee yhteisvastuista työtä entisen yksintyöskentelyn asemesta. Julkinen valta, kollegiaalinen arviointi ja vanhempien kontrolli ovat kasvaneet. Työhön kohdistuu odotuksia ja



uudistuspaineita. Opettajan on tehtävä kasvatustyötään entistä heterogeenisimmissä ryhmissä, sopeuduttava moniammatilliseen yhteistyöhön, hallittava kodin ja koulun välinen yhteistyö silti ylläpitää omaa elinikäisen kasvun ja ammatillisen identiteetin rakennusprosessia. Aiemmin kansakoulun opettajalla oli maatalousväestöön nähden korkeampi koulutus. Yhteiskunnan kehittymisen myötä muun väestön koulutustaso on kohonnut. Peruskoulun käyneet vanhemmat ovat tämän päivän koululaisten ja nuorten opiskelijoiden vanhempia. Opettajan menetetyt auktoriteettiaseman lisäksi markkinatalous palvelueetoksineen on tuonut kouluun nk. valittaja vanhemmat. Näillä kuluttajilla on tarve arvostella kouluja ja opettajia valittamalla toimista tai uhkailemalla oikeustoimilla. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 73.)

Tulevaisuuden opettajuus on nähty laaja-alaisempana 80-luvulta lähtien. Vuorovaikutteinen koulu tarvitsee vahvan opettajapersoonan, jolla hyvä itsetunto. Opettajan tulee olla kasvattaja ja rohkaisija, jonka tavoitteena on kasvattaa hyvä, tasapainoinen ja opinhaluinen yhteiskunnan rakentaja. Tärkeintä on hallita oman aineen sisältö, ymmärtää talouselämää ja tietää työelämän kuvioita. Tulevaisuuden koulussa oppija nähdään tekijänä ja opettaja kehittymisen tukijana. (Luukkainen 2004, 85, 87.)

Opettajuus on tiedon ja taidon kehittämistä, vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista sekä suuntautumista yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen. Tulevaisuuden opettajuuden osatekijöitä Luukkaisen (2004, 265–266) mukaan: sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettiset päämäärät, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö ja jatkuva uuden oppiminen. Koulutyön tavoitteena on edistää oppimista sekä luoda tietoja ja taitoja tulevaisuuteen huomioiden yhteiskunnan tarpeet ja kehittyminen. Kansalaisvalmiuksien ja työssä osaamisen valmiuksien luominen edellyttää verkostoitumista koulun sisällä, kotien kanssa, oppilaitosten kanssa sekä muiden toimijoiden kanssa myös kansainvälisesti. Uudet tavoitteet opettajan työlle luovat vaatimuksen itsensä ja työn jatkuvasta kehittämisestä. (Luukkainen 2004, 265–267.)

Kasvatuskulttuuri ei enää elä vakaata ja pysyvää aikaa, vaan tavoitteita ja toimintatapoja sävyttävät moniarvoisuus, epäroivyyt, rajattomuus, demokratia, kaveruus jne. Kasvattaja-auktori on häviämässä. Opettajasta on tullut yhteiskunnan sivistyksen rakentaja ja ylläpitäjä. Tämä asettaa uusia vaatimuksia työn hallinnalle eli opettaja toimii jatkuvana sivistyksen analyysoijana. Opettaja on tulevaisuuden rakentaja yhteistyössä kotien ja yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa. Opettajan tulee edistää tasa-arvoa, elämän hallintataitojen kehittämistä ja ehkäistä syrjäytymistä. Opettajalta vaaditaan jatkuvaa uudistumis- ja muutosvalmiutta, kriittistä tiedostamista ja uusien käytäntöjen etsimistä. (Luukkainen 2004, 273, 282–283, 288.)

Opettajan työ on asiantuntijatyötä, jossa tavoitteena ovat oppimisen ja kehittymisen edistäminen. Työ edellyttää jatkuvaa innovatiivisuutta, innostuneisuutta ja huomioida oppilaan

tavoitteet, tarpeet ja edut huomioiden yhteiskunnan luomat haasteet. Päästäkseen työn todellisuuteen kiinni opettajan on peruskoulutuksen lisäksi kehitettävä itseään tulevaisuuden vaateiden myötä. Jatkuvan oppimisen lisäksi opettajalta vaaditaan reflektion taitoja eli työn tulosten ja tavoitteiden arviointia ja uusien tavoitteiden asettelua. (Luukkainen 2004, 298, 300.)

Peruskoulu ei taannut oppilaalle hyvää tulevaisuutta kansakoulun ja oppikoulun tavoin. Koulussa näkyivät myös elin- ja kasvuympäristön muutokset. Perherakenteen uudistuivat ja työelämä muuttui epävarmemmaksi. Peruskoulun myötä koulu muuttui avoimemmaksi ja yhteistyöhaluiseksi suhteessa koteihin. Avautuminen on toisaalta myös vaikeuttanut opettajan työtä. Vanhemmat nähdään peruskoulussa lapsensa asiantuntijoina. Samalla murretaan opettajan asiantuntijuuden auktoriteettiasema. Yhteistyötä perheiden kanssa tehdään keskustellen ja neuvotellen. Esteenä tälle yhteistyömuodolle saattaa nousta vanhempien heikko koulutustaso ja koulun tavoitteista poikkeavat vaateet. Pahimmillaan yhteistyö kariutuu vanhempien koulun periaatteita kyseenalaistaviin toimiin. Yksilön korostaminen perusopetuksessa ei voi kumota yhteisön ehtoja, ja tätä seikkaa joidenkin vanhempien on vaikea ymmärtää. (Säntti 2008, 17.)

1960-luvulle asti opettaja nähtiin kansankynttilänä, jonka tavoitteena oli sosiaalista oppilaita yhteiskuntaan. Peruskoulun myötä opettajalta vaadittiin hyviä opetustaitoja. 1980-luku toi opettajuuteen asiantuntijuuden ja 1990-luku refleктоivan tutkijan. 2000-luvun myötä opettajalta vaadittiin kasvattajan professiota ja toimii samalla yhteiskunnallisena vaikuttajana. Tulevaisuuden hyvä opettaja on Luukkaisen (2004, 303) mukaan ”eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä”. (Luukkainen 2004, 303.)

Opettajan työn luonne on muuttunut eri prosessien vaikutuksista. Työ ei itsessään tarjoa enää kiinnittymisen kohdetta ja pysyvyyttä, koska työn tarkoitus on muuttunut. Aiemmin opetustyö perustui kristilliseen ja kutsumusperustaiseen palvelutyön eetokseen. Opettajan työhön kohdistui myös arvostusta. Kilpailuyhteiskunnassa kuluttaminen ja omaehtoiset valinnat heijastuvat myös opetustyön perusteisiin. Uuden ajattelun myötä julkisen sektorin auttamistyön luonne on kulkenut kohti hyödyn tavoittelua, jolla pyritään luomaan kilpailukykyä yksilöille ja kansalle. Linden (2011, 154–155) nostaa esiin käsitteen opettajan työn subjektivoituneen luonteen. Tällä hän tarkoittaa ammatillista autonomiaa, joka sallii persoonallisen työtteen, sitoutumista työn moraaliperustaan, arvoihin ja tavoitteisiin sekä kiinnittymistä kasvatustapahtumaan. Kutsumusperustaisesta työstä suoriutuminen muuttuu uusissa olosuhteissa hankalaksi, koska työ muuttuu palkkatyöksi, jossa taloudellinen hyöty luo työn mielekkyyden perustan. (Lindén 2011, 154–156.)

Yhteiskunnallinen muutos näkyy myös kasvatuksessa erityisesti tehtävien muuttumisena. Yhteiskunnan taloudellinen murros 1990-luvulla loi koulun asemaan pysyviä muutoksia. Murroksen seurauksena työttömyysluvut nousivat uusiin lukemiin, väkivaltakulttuurin voimistui ja

rasismi nousi näkyviin, perherakenteet moninaistuivat. Muutoksen seurauksena koulu joutui yhteiskunnan kehittäjän asemaan. Koulun vastuu opetuksen järjestämisestä kasvoi ja nämä loivat kehittämistarpeita myös ammatilliseen osaamiseen. Uusia haasteita ovat muuttuvat toimintaympäristöt, epävarmuuden hallinta, yhteistoiminta ja vuorovaikutus. Kasvatuksessa puhutaan myös elinikäinen oppimisesta ja opettajan työn muutoksesta jatkuvana reflektion ja kehittämisen aiheina. Oppimiskäsitys, hajautettu päätösvalta, heterogeeninen oppilasaines, lisääntyvä yhteistyö värittävät opettajan arkea. Työn sisältöinä pysyvät aina opettajan tarve tukea valmiuksien kehittymistä ja voimaannuttaa oppijaa. (Luukkainen 2004, 16–17, 17, 22, 79; Vertanen 2007, 193.)

Uuden ajan työkuultuurille tyypilliset työntekijän kontrolli- ja hallinnanmuodot eivät sellaisenaan sovellu opetustyöhön, jossa opettaja on moraalisisessa suhteessa oppilaaseen. Opettajan työ ja työprosessit ovat ennakoimattomia ja hallitsemattomia, sillä näihin vaikuttavat työn kohteiden eli oppilaiden käytös ja asenteet sekä vanhempien suhtautuminen kouluun ja oppimiseen. Opettajan työprosessien kontrollia tai mitattavuutta estää opettajan työn heikko tuottavuus eikä työllä ole mitattavia vaikutuksia. (Lindén 2011, 149–150.)

Yksilönvapautta ja -oikeuksia korostava valtiollis-moraalinen eetos luo opettajan työhön haasteita. Opettajalla ei ole tarpeeksi toimivaltaa ja konkreettisia keinoja puuttua oppilaan ongelmiin ja opettajan asema oppilaita ja perheitä kohtaan on heikentynyt. Yksilöllisten oikeuksien myötä opettajan työltä on viety välineet. Edellisten lisäksi opettajaan kohdistuu yhä voimistuvat vaatimukset työn ulkopuolelta, opettajien keskinäinen kilpailu on koventunut sekä resurssien jatkuva niukkuus ja säästötoimet. Nämä johtavat Lindénin (2011, 168) mukaan henkilökohtaisen suoriutumisen ja itsetarkkailun korostumiseen. Subjekttiivisen ajan henki tarttuu vahvasti myös huolenpitomoraaliin perustuvalla alalla. Työhön ja päämääriin sitoutuminen sekä työn merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokeminen muodostuvat työolosuhteista, moraalisen sopimukset oikeudenmukaisuuden tunteesta sekä työn luonteen huomioimisesta työprosessin ohjaamisessa. (Lindén 2011, 167–168, 173.)

Opetussuunnitelmat heijastelevat aikakautensa eetosta. Opettajan työ sitoutuu yhteiskuntaan ollen silti luonteeltaan autonomista. Opettajan työ on kutsumusperustaista työtä, jonka perustana on hegeliläis-snellmanilaiseen virkamiehen ihanne. Globaalin uusliberaalin ajattelun myötä työ on muuttunut välineelliseksi, suoriteperustaiseksi ja ulkokohtaiseksi. Yksilöllisyyden korostuminen työelämässä on jättänyt opettajan yksin ongelmineen. (Rajakaltio 2011, 83–84.)

Opettajan työ on muuttunut vaativammaksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myötä. Yhteiskunnan erilaisuus ja eriarvoisuus tekevät työstä haasteellisen. Muutokset työelämässä, perheissä, sosiaaliturvassa ja globalisaatiossa heijastuvat myös kasvatustyöhön. Perheiden

vaikeudet näkyvät oppilaiden käytöksessä. Lisäksi säästötoimet ovat kohdistuneet aina varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen luoden ylisuuria ryhmiä ja vähäisiä resursseja. Koulussa työn kuormittavuus on lisääntynyt ja työn luonne on muuttunut. Moni opettaja kokee tekevänsä opetus- ja kasvatustyön lisäksi sosiaalityöntekijän työtä. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.)

Rajakaltio (2011, 85) kuvailee opettajaan kohdistuvia vaatimuksia ja odotuksia. Opetussuunnitelma ohjaa kasvatus- ja opetustyötä ja koulutussuunnitelma puolestaan asettaa vaateitaan yksilöllisyyden ja subjektiivisten oikeuksien toteutumisesta. Samanaikaisesti yhteiskunnan poliittinen eetos vaatii asiakaslähtöisyyttä ja kansalaiset, media ja yhteiskunta luovat opettajan työlle odotuksia ja paineita. Opettaja on näin ollen erilaisten vaatimusten ja odotusten ristitulella. Merkittävin vaade syntyy samanaikaisista odotuksista toteuttaa yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tavoitteita. Asiakaslähtöisyyden ja yksilöllisyyden tavoittelu ovat heterogeenisessä luokassa ja kouluyhteisössä lähes mahdoton toteuttaa olemassa olevin ja alati kiristyvin resurssein. Tämän lisäksi opettajan on tehtävä entistä enemmän oppituntien ulkopuolisia tehtäviä kuten projekteja, arviointoja ja seurantatöitä (Rajakaltio 2011, 85).

Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu edelleen kutsumuksen luomaan perustaan ja tähän liittyvään sitoutumisen eetokseen. Opettaja työskentelee persoonallisuutensa välityksellä. Työlle on ominaista sen reflektiivinen luonne. Reflektiivisen työotteen opettaja kohdistaa niin luokkahuonetyöskentelyyn kuin omaan toimintaansa kasvattajana. Opettajuuden moraalisen perustan muodostaa kriittisen ajattelun näkökulma. Näkökulma luo kasvatustyön tavoitteeksi kriittisesti ajatteleva sosiaalisen yksilön kasvun tukeminen. Opettajan työ ei perustu enää auktoriteettisemaan, vaan koulukulttuuriin on rantautunut vuorovaikutukselliset prosessit ja neuvotteleva toimintakulttuuri. (Rajakaltio 2011, 86–88.)

Yhteiskunnan eriarvoistuminen näkyy mm. taloudellisina ja sosiaalisina ongelmina ja vaikeudet heijastuvat kouluissa erilaisina vaikeuksina. Rajakaltion (2011, 232) tutkimuksen mukaan opettajilla on huoli erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden lukumäärän kasvusta, oppilaiden syrjäytymisvaarasta ja pahoinvoinnista, maahanmuuttajaperheistä ja voimavarojen riittävyydestä. Oppilaiden mielenterveydenongelmat ovat lisääntyneet, samoin luvattomat poissaolot, välinpitämättömyys ja yksinäisyys. Opettajan on oltava toisinaan vanhempien huolien kuuntelijana, toimittava yhteistyössä sosiaaliviranomaisten, terveydenhuollon sekä erityissairaanhoidon kanssa. Kotien kasvatusvastuu on siirtynyt koululle eli yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet koulun kasvatusvastuun lisääntymiseen. Hallinnolliset muutokset ovat johtaneet koulun asiakaslähtöiseen markkinahenkisyyteen, joka ilmenee mm. vanhempien puuttumisena koulun käytänteisiin. (Rajakaltio 2011, 232–234, 237, 241–242.)

Opettajan arki on toimimista erilaisten tehtävien ja vaatimusten ristipaineessa. Asiakaslähtöinen yksilöllisyyttä korostava näkökulma ei sovellu koulun pedagogis-moraalisten tavoitteiden ja joukkomuotoisen pakko-organisaation muovaamien käytäntöjen tavoitteiksi. Koululta odotetaan yhteisöllisyyttä, mutta vaaditaan asiakkaan tarpeista lähtevää yksilöllisyyden huomioimista. Monesti myös oppilaan tarvitsemat interventiot eivät toteudu resurssien puutteesta. Koulun ongelmat juontuvat osaltaan yhteiskunnallisista muutoksista ja niiden luomista eriarvoistumisesta, mutta keinot oppilaiden auttamiseksi opetusmenetelmällisin keinoin ovat vähäiset, lähes olemattomat. (Rajakaltio 2011, 261, 265.)

Koron (1998, 134) mukaan kiire haittaa opettajan työn muuttumista. Opettajilla ei ole riittävästi aikaa yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille, ammatilliselle keskustelulle sekä opetuskäytäntöjen kehittämiseksi ja uusien etsinnälle. Käytettävissä oleva aikaa ei ole mitoitettu oikein opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Ajan puute nousee esille myös suurissa opetusryhmissä, jotka ovat koulujen arkea erilaisten kouluresurssien leikkausten seurauksena. (Koro 1998, 134–135.)

Opettajuus on onnistuessaan innovatiivista ja vastuullista työtä. Opettajan työote on kyseenalaistava sekä myönteisen kriittinen. Hänellä on halu kehittää työtään paremmaksi. Luukkainen (1998, 7) kutsuu opettajaa tulevaisuuden tekijäksi, jolla on mahdollisuus valita suuntaa ja velvoite valita visiot, joiden avulla suunnataan yhteiskunnan kehitystä. Työn kehittämisen tavoite korostuu voimakkaasti nykykoulussa, koska yhä niukkenevat resurssit ja suuret oppilasryhmät luovat kouluun levottomuutta ja alistavat opettajat haasteiden eteen. Haasteet vaativat opettajalta ymmärrystä vallitsevista olosuhteista, oman arvomaailman ja työn arvoperustan selkiyttämistä, yhteisöllisiä toimintatapoja ja persoonan lujuttamista. (Luukkainen 1998, 7–8.)

Oppimisen tavoitteena on muutos tietoisuudessa ja toiminnassa. Luukkaisen (1998, 20) mukaan nykykoulussa ongelmana onkin opettajalla oleva vastuu oppimisesta, kun sen pitäisi olla oppijalla. Itseohjautuvuuden taidot, vastuunottokyky, vuorovaikutustaidot, sosiaalisia taidot ja riskinottokyky ovat osa oppimaan oppimista. Opettajan tehtävä on toimia rinnalla, sillä opettaminen on yhtä kuin kasvamaan saattamista. Opettaja on aikuinen, tuki ja turva, joka käyttää omaa persoonaansa työvälineenä luoden omalla innostuksellaan esimerkkiä. Opettajan taito kuunnella, ymmärtää, auttaa, asettaa rajoja ja osoittaa välittämistä ohjaa kasvatustyötä kohti tulevaisuuden elämänhallintaan. (Luukkainen 1998, 16, 20–31.)

Koulujen uudistuksesta on tullut olennainen osa koulujärjestelmää. Ongelmana uudistuksissa on toteuttamiseen annetun ajan puute. Silti koulua ohjaavat pitkälti perinteet. Koulu on näin ollen ristiriitaisten toiveiden, lupauksen ja vaatimusten temmelyskenttää. Opettajalla voi olla

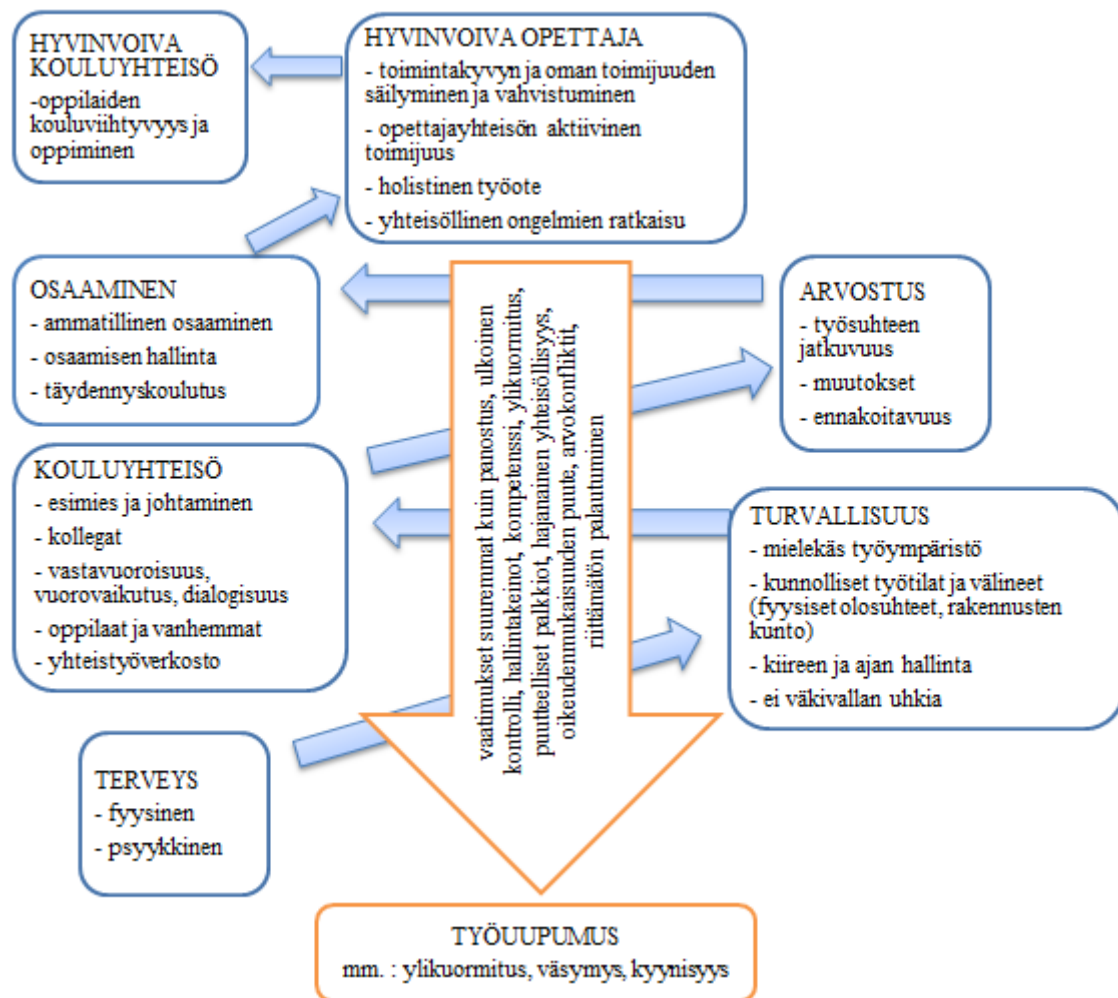
ihanteelliset käsitykset ja kuvitelmat autonomisesta työstään, mutta arjen käytännöt tuovat esiin odotusten ja mahdollisuuksien ristiriidan. Koulunuudistusohjelmat ja tulosvastuu rikkovat koulutyön ihannekuvaa. (Simola 1998, 96, 103–104.)

Willman (2000, 108) kuvailee nykykoulun piirteitä: opettajalla on runsaasti luokan ulkopuolisia tehtäviä, tiedon määrä on monimutkaistunut ja lisääntynyt, oppimiskäsitykset ovat muuttuneet, teknologia on vallannut luokan, laman seuraukset vaativat opettajalta uudenlaista tieto-taitoa, koululle asetettu painavat tavoitteet taata yhteiskunnan tulevaisuuden hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn. Uudistushankkeiden myötä opettajille on tarjottu välineitä selviytyä uusista haasteista. Muutokset kuitenkin lisäävät työn määrää niin, että moni kokee kiirettä, riittämättömyyden tunnetta, epävarmuutta ja stressiä. Opettajan rooli on toimia uudistuneessa koulukulttuurissa oppimisen ohjaajana. Opettajilla on myös suurempi vastuu oppimisen tuloksellisuudesta, sillä uusi koulu korostaa yksilöllisiä oppimisvalmiuksia. Kunnilla ja kouluilla on vastuu koulutuksesta ja päätöksenteosta. Tuottavuusajattelu määrittelee koulutusta ja markkinanäkökulma valtaa koulua, jolloin korostuvat erikoistumiset ja valinnaisuus. Yleisesti vaaditaan, että koulutuksen tulosta voitaisiin mitata ja kontrolloida. Kuntien resurssit määrittävät koulutuksen tason ja samalla itse työn kehittämisen resurssit hiipuvat. Tuloksena ovat suuret yksiköt, harva kouluverkko ja tehokkuusvaateet: vähemmällä enemmän. (Willman 2000, 108–110.)

## 5 TYÖHYVINVOINNIN MALLI

Edellä mainitut talous- ja koulutuspoliittiset sekä globaalit yhteiskunnalliset tekijät ovat yhteiskunnassamme muodostuneet suureksi koulutyön arkeen vaikuttaviksi seikoiksi. Alun työhyvinvoinnin kokonaisuudesta noussut kokonaisuus muodostaa työhyvinvoinnin mallin. Kuvio 1 on muodostettu eri lähteiden avulla, joista tässä vain lyhyesti. Merkittävimpiä lähteitä olivat Moisalon (2010), Hakasen (2006), Kinnusen ja Hätisen (2005), Mankan (2012) ja Soinin, Pyhällön ja Pietarisen (2010) luomien luokittelujen ja syy-yhteyksien lisäksi Rauramon (2012) työhyvinvoinnin portaat, jotka puolestaan pohjautuvat Maslowin tarvehierarkian tasoihin. Vaikka ajatukset ovat vuodelta 1943, käytetään niitä yhä psykologian perusteoksissa ja ne vaikuttavat myös monien työhyvinvoinnin käsitteiden taustalla. Maslow on luokitellut viisi perustarvetta: fysiologinen, turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja itsensä toteuttaminen. Seuraavan tason saavuttaminen edellyttää edellisen tason tarpeen täyttymistä. Rauramo yhdistää Maslowin hierarkkiset tasot ja motivaatioon ja työelämän edistämisen mittareihin. Rauramo (2012) on luonut viisi porrasta: terveys, turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja osaaminen.

Tähän tutkimukseen teoriaosuudesta muodostetun malli perustuu palikkatornin ideaan, jossa terveys luo työntekijän jaksamiselle perustan. Turvallisuus työssä tukee työssä jaksamista ja uusien haasteiden kohtaamista. Turvallisuus puolestaan rakentaa kouluyhteisöä suoriutumaan tehtävistään yhteistyössä eri tahojen kanssa, joka puolestaan antaa mahdollisuuden saavuttaa arvostusta ja luo osaamisen tunteen. Osaamisen hallinta synnyttää opettajassa työhyvinvointia ja tämä puolestaan koko työyhteisön hyvinvointia ja oppilaiden kouluviihtyvyyden kokemusta. Kouluviihtyvyys on merkittävä tekijä oppilaiden oppimismotivaatioissa. Koulutuspolitiikka luo kontekstin, jossa toimitaan tarjoten mahdollisuudet ja muodostaen tavoitteet. Koulutuspoliittinen ilmasto vaikuttaa koko mallin taustalla resurssien kautta. Taloudellisten panostusten avulla rakennetaan toimivat ja kunnolliset koulurakennukset, palkataan riittävästi opettajia ja luodaan tarpeelliset tukitoimet ja eriyttämiset ja yhteistyön mahdollisuudet, tarjotaan työlle jatkumoa, mahdollistetaan opettajien osaamisen tukeminen koulutuksin ja työnohjauksin. Jos palikkatornien palikoissa on puutteita tai ongelmia, opettaja kohtaa ylipääsemättömiä haasteita, yhteisöllisyys katoaa, lakooa hyvinvointitorni ja esiin työntyy työuupumus.



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli.

Kuvion 1 avulla lähestytään isoa aineistoa ja etsitään aineistosta sisältöjä, jotka kuvailevat erilaisia opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia seikkoja. Tarkoitus on antaa aineiston kertoa omaa ääntään. Silmälaseina ovat teoriasta muotoutunut malli ja mallin antama kuva työhyvinvointia tukevista ja sitä haittaavista tekijöistä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut sijoittaa löydöksiä suoraan malliin, vaan mallin avulla johdattaa aineistoa kuvantamaan juuri tämän aineiston äänen luomaa muodostelmaa.



## 6 TUTKIMUKSEN KULKU

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli muodostaa kuvaa ammattijärjestön äänestä opettajien työhyvinvoinnista. Aiheen ajankohtaisuus korostuu talouden jatkuvan epävarmuuden vuoksi. Koulumaailma elää ajassaan eli myös koulussa näkyy ajan henki: oppilaat reagoivat eri asioihin ja opettajilta odotetaan yhä moninaisempia saavutuksia tulosvastuullisessa kuntataloudessa.

Pääkirjoitusten tarkoitus on herätellä lukijoita ja nostaa esiin erilaisia ongelmakohtia koulumaailmassa. Kirjoitukset piirtävät mieliimme kuvaa ympäristöstä, jossa pitäisi tapahtua oppimaan oppimista ja kasvamaan saattamista. Käytännön todellisuutta kuvataan hyvinkin selkein tutkimustiedoin. Järjestöpuhe luo kuvaa kouluhyvinvoinnista tai tarkemmin ilmaistuna hyvinvoinnattomuudesta. Tämän ilmiön kuvaaminen opettajanäkökulmasta oli tämän tutkimuksen päätarkoitus eli millaista kuvaa ammattijärjestölehti luo opettajien työhyvinvoinnista pääkirjoituksissaan.

Teoriaosuuden perusteella loin työhyvinvoinnin mallia, jonka avulla peilasin aineistoani. Käsittelin valmista aineistoani laadullisin menetelmin pelkistäen, luokitellen ja teemoitellen mallin mukaan. Käytin myös kvantitatiivisia menetelmiä kuvantaessani aineistoa. Diskurssitutkimus tutkii miten merkityksiä rakennetaan sosiaalisessa ja kielellisessä maailmassa. Analyysin avulla selvitin miten työhyvinvointia käsitellään kirjoituksissa ja millaisia piirteitä teksteistä nousi esille

### 6.1 *Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä*

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen metodologinen viitekehys, joka tarkastelee puhutun ja kirjoitetun kielen piirteitä. Diskurssilla tarkoitetaan ilmiön historiallisuuden tarkastelua ja valtasuhteiden analyysia ja tulkinnalla pyritään yksittäisten keskustelujen tarkkaan analyysiin. Diskurssit ovat vakiintuneista puhekäytäntöjä, jotka rakentavat ja tuottavat kuvailemiaan ilmiöitä eli diskurssit muodostavat sosiaalista todellisuutta. Siksi onkin tärkeää analysoida, millaista sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja ylläpidetään, koska kielen välityksellä tehdään tulkintoja todellisuudesta. (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 208–210.)

Diskurssianalyysin kohteena ovat kielenkäyttöä: kielellisten tuotosten kuten puheen ja tekstin tutkimus. Analyysin avulla pyritään löytämään tulkintarepertuaareja eli kielikuvia ja

puhetapoja. Analyysin avulla tutkija muodostaa synteesejä, joiden avulla pääseikat kootaan ja niiden avulla vastataan tutkimuskysymyksiin. Synteesien avulla luodaan johtopäätökset, joissa tutkija linjaa myös tulosten merkitystä tutkimusalueella. Kriittinen diskurssianalyysi tutkii yhteiskunnallisten valtasuhteiden tuottamista ja ylläpitämistä. Aineiston tarkastelussa käytetään tietoista näkökulmaa. Tulkitsevassa diskurssianalyysissä toimitaan aineistolähtöisesti ilman etukäteistä näkökulmaa tai viitekehystä. Tulkitseva diskurssianalyysi on kiinnostunut sekä sisällöstä että tavasta esittää asiaa: mitä ja miten asia sanotaan tai kirjoitetaan. Diakurssianalyysissä voidaan käyttää kahdenlaista aineistoa: luonnollinen tai tutkijan tuottama. Luonnollinen aineisto on muodostunut tutkijasta riippumatta esim. artikkeli ja pääkirjoitus. Tutkijan on huomioitava, että mediatekstit sisältävät usein kannanottoja ja tiettyjen näkökulmien korostumista mahdollisesti toisten vaihtoehtojen kustannuksella. Tällöin korostuu kysymys, miten ilmiötä tuotetaan. Tutkijan tuottamaa aineistoa ovat puolestaan haastattelut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 225–226, 230; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 206–207, 217, 222–223.)

Funktionaalinen kielikäsite luo pohjan diskurssintutkimukselle. Kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielenkäytön myötä. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 15) kuvaavat kolme kielenkäytön funktiota: kieli on viestinnän väline, maailman kuvaaja ja sosiaalisten suhteiden luoja. Diskurssin keskeinen toiminta-alue sijoittuu näin ollen kieleen, toimintaan, tilanteeseen sekä vuorovaikutustilanteisiin. Tutkimusalue ei ole kiinnostunut kielen rakenteeseen, vaan diskurssintutkimuksella pyritään tutkimaan mitä asioita kielellä tehdään ja miten tämä tapahtuu. Kieli on kontekstisidonnaista eli aika ja tilanne nousevat päärooliin. Tutkimuksella pyritään kielenkäytön lisäksi tutkimaan kielenkäytön tilannetta ja ajankohtaa sosiaalisissa rakenteissa ja käytännöissä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14, 18–19.)

Diskurssintutkimusta kuvaa monitieteisyys, sillä tutkimuksessa liikutaan kielenkäytön historiallisilla, yhteiskunnallisilla ja sosiaalisilla kontekstin mikro ja makrotasoilla. Kieli nähdään todellisuuskäsityksiä muovaavana tekijänä. Tätä kutsutaan kielelliseksi käänteeksi. Diskurssi keskittyy puhetapaan, vakiintuneeseen merkityksellistämisen tapaan, kielenkäyttöön kontekstissa, todellisuuden ymmärtämiseen, tekstiaineistoon, merkityssuhteiden järjestelmään sekä lausetta suurempiin kielenkäytön yksiköihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 20–23, 164.)

Laadullinen tutkimus tutkii aikaan ja paikkaan sidottuja tulkinnallisia, vuorovaikutuksessa syntyneitä, abstrakteja ja näkymättömiä ilmiöitä korostaen todellisuuden ja siitä esille tulevan tiedon luonteen subjektiivisuutta. Ilmiöstä pyritään luomaan teoreettisesti mielekäs tulkinta laadullisen tutkimuksen avulla pyrkien syvällisempiin subjektiivisiin rakenteisiin ja tulkintoihin. Tavotteena voivat myös olla ilmiön kuvailu, uuden tiedon hankinta ja asioiden kyseenlaistaminen. (Puusa & Juuti 2011a, 31, 47–48.)

Tutkimuksen alussa tutkija päättää mitä tutkii, miksi tutkii ja miksi aihe on tärkeää. Tämän jälkeen tutkija kerää teoreettista tietoa eli tutkimuksen viitekehystä tutkittavasta ilmiöstä ja muodostaa tutkimuskysymyksiä. Teoreettinen viitekehys luo erilaisia merkitystulkintoja ilmiöille ja käsitteiden käsittelytapoja luoden perusteltuja rajoituksia ja näkökulmia tutkimuksen lähestymistavalle. Teoreettinen viitekehys luo tutkijalle tietyn kuvakulman aineiston käsittelyyn. Koski (2011, 128) kuvailee viitekehystä ilmiön ajattelun tilana, jossa analyysi tehdään aktiiviseksi keskustelukumppaniksi. Kysymysten avulla tutkija kerää aineiston, jonka hän analysoi valitsemansa metodin avulla. Lopuksi tutkija raportoi, miten on toiminut tutkimusprosessin ajan ja miten on päätyntä lopputulokseen. Tutkijan on myös perusteltava valintansa lukijalle luodakseen luotettavaa tutkimusta. Loppuraportissa on tärkeää luoda teoreettisen osion ja tutkimustulosten välille vuoropuhelua. Kirjoittaminen on tutkijan keino kielellistää ajatuksiaan ja dokumentoida eri vaiheita. Aineisto käy jatkuvaa vuoropuhelua teoreettisen pohjan kanssa. Samalla se voi myös johdattaa tutkijaa uusille poluille. Tämä hermeneuttinen kehä luo tutkijalle ymmärrysmatkan, jonka aikana muodostuu uutta ymmärrystä ja tutkimusta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144, 168; Puusa & Juuti 2011b, 53–54; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Teorialähtöisessä analyysissä teoriaosassa ilmenevät kategoriat suhteuttavat aineiston tutkittavaksi kokonaisuudeksi. Valittu menetelmä johdattaa tutkijan pilkkomaan aineiston osiin, joista tehdään synteesejä ja kootaan aineisto uudelleen. Johtopäätökset muodostetaan uudelleen kootun aineiston ja teoreettisen viitekehysten vuoropuheluna. Deduktiivinen sisällönanalyysi etenee aiemman tiedon perusteella tehtävistä kategorioiden määrittelystä analyysin edeten sisältöjen löytämisellä näitä kuvaavien lausein. Pelkistämällä ja tiivistämällä pyritään lisäämään aineiston informaatioarvoa. Tällä tavoin ilmiöstä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Lauseiden pelkistämisen kautta löytyvät luokat ja teemat. Aineiston analyysi on keksimisen logiikkaa eli tutkijalla on löytämisen mahdollisuus oman ymmärryksensä myötä. Sisäinen johdonmukaiseen on hyvän tutkimuksen kriteeri. Laadullisessa tutkimuksessa tähän johtaa lähteiden käyttö. Laadullisen analyysin muodostaa kaksi toisiinsa nivoutuvaa vaihetta: havaintojen pelkistämisen myötä arvoituksen ratkaisu. Sisällön analyysillä luodaan kuvaa kommunikaation sisällöstä eli kuvaa todellisuudesta ja tekstin merkityksistä. Diskurssianalyysi pureutuu kommunikaatioon prosessina eli pyrkii selvittämään todellisuuden rakentumista ja merkitysten tuoton tapoja. (Alasuutari 2007, 39; Puusa 2011, 115, 117; Tuomi & Sarajärvi 2009, 47, 98, 100, 104, 115, 127.)

Laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys asettaa vaatimukset aineiston ja metodin valinnalle. Aineistolla on mahdollisuus vastata tutkijan kysymyksiin hyvinkin laajasti ja tutkijalla puolestaan on vapaus muuttaa tai tarkentaa näkökulmaansa tutkimuksen aikana. Aineisto on ote tutkittavasta kohteesta ja sen kulttuurisesta kielestä ja aineistoa tulee käsitellä osana tutkittavaa

kontekstia. Aineisto itsessään luo kontekstin tutkimukselle. Aineiston riittävyttä mitataan saturaation käsitteellä eli kylläntymisellä. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto ei anna tutkijalle uutta asiaa tai aiemmat löydökset toistuvat. (Alasuutari 2007, 83–84, 88; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 159, 161.)

Diskurssin tutkijalle kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa. Se on myös todellisuutta rakentava kontekstisidonnainen tutkimuksen kohde. Konteksti voi olla tietty toimintaympäristö tai asiayhteys, vuorovaikutustilanne, yhteiskunnallinen tai sosiokulttuurinen tila. Kieli itsessään on sosiaalisia käytänteitä. Kieli pyrkii muokkaamaan maailmaa ja vastavuoroisesti maailma muokkaa kieltä. Kieli on väline viestiä, kuvata maailmaa sekä luoda sosiaalisia suhteita ja identiteettiä. Kielenkäytölle on ominaista vaihtelu tilanteen, ajan, paikan ja tavoitteiden mukaan. Diskurssintutkimuksella pyritään selvittämään miten representoidaan eli kuvataan maailmaa, tapahtumia ja toimijoita, millaisia suhteita rakentuu näissä tilanteissa sekä miten toiminnan kielellinen jäsenitys tapahtuu. Diskurssin myötä rakentuu kuva maailmasta. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26, 29, 46, 49, 52, 53, 69.)

Diskurssi järjestää merkityksiä tietyillä vakiintuneilla tavoilla. Diskurssin representaation luonne on kontekstisidonnainen ja makrotasoihin sijoittuva. Diskurssit liittyvät näin ollen vahvasti historiaan, politiikkaan ja ideologiaan. Diskurssit ovat kielellisiä ja sosiaalisia, sillä niissä on sekä ajallis-historiallinen että sosiaalinen kosketus. Tästä syystä puhutaan diskurssin kaksoiskierteestä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 57, 59.)

Genre on diskurssintutkimuksen työkalu, jolla kuvaillaan liitosta kielellisen ja sosiaalisen toiminnan välillä. Kielentutkimuksessa käsitellään tekstityyppejä, joiden avulla voidaan tutkia mikrotasolla genren muodostumista. Tekstityyppien myötä keskeiset sosiaaliset funktiot tulevat helpommin tarkasteltaviksi. Tekstityyppejä voivat olla esimerkiksi deskriptiivinen eli kuvaileva, narratiivinen eli kertova, instruktiivinen eli ohjaileva, argumentoiva eli kantaa ottava ja ekspositorinen eli erittelevä. Deskriptiivinen eli kuvaileva tekstissä on adjektiiveja ja olemista kuvailevia verbejä. Kuvailevan tekstin avulla pyritään kuvaamaan maailmaa, tapahtumia ja ihmisiä tietystä näkökulmasta. Narratiivinen eli kertova teksti on toiminnan kuvaamista verbein menneessä aikamuodossa. Instruktiivinen eli ohjaileva teksti on käskevää, velvoittavaa ja neuvovaa. Ominaista ohjailevalle tekstille ovat imperatiivit, passiivit ja modaaliset (esim. ”pitäisi”) muodot. Argumentoiva eli kantaa ottava teksti on kantaa ottava. Mielenpitoilmaukset ja kannanotot sisältävät usein perusteluja, konjunktioita (mutta, vaikka), adjektiiveja ja substantiiveja. Ekspositorinen eli erittelevä teksti on pohdiskelevaa ja määrittelevää sisältäen abstrakteja käsitteitä ja näiden välisiä suhteita. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80, 99–102.)

Diskurssintutkimus tutkii miten merkityksiä rakennetaan sosiaalisessa ja kielellisessä maailmassa. Tutkimuksen tavoitteena on luoda kuvaa ilmiön laadusta sen omassa merkitysympäristössään. Tulosten tarkoitus on lisätä sekä tietoa että ymmärrystä aiheesta yleisemmin. Tulosten kautta tutkijan tehtävänä on havaintojen tulkinnan kautta luoda päätelmiä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 140–141, 153, 155.)

Teoria on päämäärä ja väline. Välineenä teorian avulla tutkija tekee aineistostaan tulkintoja ja esittää niitä tieteellisesti ja näin voidaan edetä yksittäisistä havainnoista yleiseen eli päämäärään. Diskurssianalyysin kohteena on sosiaalisesti rakentuvan inhimillisen käytännön kuvaaminen. Analyysin avulla nostetaan esiin, miten merkityksiä tuotetaan. Kieli toimii todellisuuden rakentamisena ja kuvana. (Eskola & Suoranta 1998, 83, 161, 194.)

Diskurssit ovat merkityssysteemejä, jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta rakentuen samalla sosiaalisessa käytännössä. Merkityssysteemien analyysi perustuu vuoropuheluun tutkijan ja aineiston välillä. Analysoitaessa on huomioitava konteksti eli aineiston sijoittuminen tiettyyn ajanjaksoon. Kieli rakentaa aikansa todellisuutta. Analyysissä pyritään merkitysten systeemiseen jäsentämiseen. Kaikki puhuttu ja kirjoitettu kieli sekä visuaaliset ja audiovisuaaliset merkitysmuodot nähdään diskurssiksi. Diskurssianalyysi on teoreettis-metodologinen viitekehys. Analyysin avulla voidaan tutkia kieltä ja kielen käyttöä eli miten kieltä käytetään. Diskurssianalyysi kuuluu laadullisen tutkimuksen metodeihin. Analyysitapa mahdollistaa aineiston tarkastelun erilaisista näkökulmista. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 26–28, 30, 41; Suoninen 1993, 50; Valtonen 1993, 96, 106, 117; Väliaverron 1993, 21.)

Valtonen (1993, 117–118) korostaa, että kriittisen diskurssianalyttisen tutkimuksen relevanssi on yhtä aineiston yhteiskunnallisen relevanssin kanssa, joten aineistoksi kannattaa valita yhteiskunnallisesti näkyviä tekstejä. Analyysin avulla on mahdollisuus nostaa esiin aiemmin tapahtuneiden merkityksien yhteiskunnallista luonnetta. Analyysin avulla voidaan myös tutkia sosiaalisen todellisuuden tuottamista. Diskurssin käytänteet ovat sosiaalisia liittyen taloudellisiin, poliittisiin ja institutionaalisiin konteksteihin. Näin ollen käytänteet toimivat väittäjinä kielen käytön ja yhteisön välillä. Sosiaaliset käytänteet nostavat esiin kieltä muokkaavat niitä sosiaalisia ja poliittisia rakenteita, joissa kieltä tutkitaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 10; Pietikäinen 2000, 210–211.)

Diskurssintutkimuksessa kieltä tarkastellaan sellaisenaan huomioiden käyttökonteksti ja kontekstiin liittyvät tekijät, kuten yhteiskunnallinen ja historiallinen viitekehys eli tutkimuksen kohteena ovat kieli, toiminta ja tilanne ja vuorovaikutukselliset suhteet näiden välillä. Diskurssilla pyritään tarkastelemaan kieltä mikrotasolla ja makrotasolla muodostaen samalla kuvaa kielenkäytön todellisuudesta. Kielenkäyttöä tutkimalla voidaan selvittää kulttuurisia resursseja,

instituution rakentamisen tapoja sekä käsityksiä ja ratkaisuja oikeuttavaa retoriikkaa. (Juhila & Suoninen 1999, 238; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14–20; Potter 2004, 205–206.)

Merkityksellistämisen tavat, asioiden kuvaus, tietyn näkökulman tuominen ilmiöstä tai tapahtumasta ja tavat ilmaista asioita ovat diskurssin ilmaistavissa. Tutkija kiinnittää huomiota ilmaisun tapoihin ja muotoihin eli miten kielenkäytöllä asia tuodaan esille. Samalla tutkija on kiinnostunut myös esille tulleen diskurssin ja todellisuuden välisestä suhteesta. Tutkija rajaa kontekstin eli teoria, aineisto ja tutkimusmetodi ohjaavat tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä. (Fairclough 1993, 134; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26–27, 31–37; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 209–211.)

Pynnönen (2013, 25) jakaa diskurssianalyysin kolmeen tasoon: tekstuaalinen, tulkitseva ja kriittinen diskurssianalyysi. Tekstuaalisen analyysin hän jakaa vielä kahdeksi eli lingvistiikkaan ja tekstuuriin. Tekstuaalisessa analyysissä huomiota kiinnitetään merkityksiin ja tekstin järjestymiseen. Lingvistiikalla huomio on lauseiden kieliopissa, sanastossa ja merkityksissä, kun tekstuuri pyrkii kuvaamaan tekstin organisoitumista, rakennetta ja dialogisuutta koko tekstissä. Diskurssianalyysissä pyritään analysoimaan myös tekstin sisältöä, jolloin aineisto pyritään tiivistämään selkeään ja pelkistettyyn muotoon. Näin aineisto muodostuu selkeäksi informaatiokokonaisuudeksi. Tutkijan tehtäväksi jää vielä johtopäätösten tekeminen informaatiosta. Tulkitseva taso tavoittelee merkityksiä ja tulkintoja tuottavia ja ylläpitäviä diskursseja. Tulkinnan kautta kuvaillaan diskurssin muotoutumista ja diskurssissa muodostuvan ilmiön olemusta rakentuvissa konteksteissaan. Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee vallan ylläpitämistä teksteissä. (Fairclough 1992, 194; Juhila 1999, 212–213; Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 207; Puusa 2011, 117–121; Pynnönen 2013, 25–26, 33; Siltaoja & Vehkaperä 2011, 213–218.)

Analyysissä tutkija analysoi tekstiä huomioiden sisällön, rakenteen, lingvistiikkaa, järjestystä eli huomioinnin pääkohteina ovat sanat, ilmaukset, lauseet, virkkeet ja kielikuvat. Tutkijan on huomioitava teksti konteksti eli mitä ja miten ilmiöstä juuri tietyssä yhteydessä kirjoitetaan ja millaiseksi ilmiö kirjoitetaan diskurssin kautta. Tekstianalyysi on tekstin lingvististä analysointia, tuotantoprosessin ja tulkintaprosessin analyysiä sekä tekstin analyysiä osana tilannekontekstia ja soisalaisia rakenteita. Fairclough (1997, 265) huomauttaa kuitenkin, että diskurssianalyysissä tärkeintä on tarkastella tekstin muotoa, todennäköistä tulkintaa ja käyttöä, kertomusta tiedotusvälineiden diskurssijärjestyksestä sekä yhteiskunnallisista ehdoista ja vaikutuksista. (Fairclough 1997, 85; Pynnönen 2013, 32–33.) Tässä tutkimuksessa tiedotusvälineiden diskurssijärjestys jää huomiotta, koska käytössä on vain yhden lehden pääkirjoituksia, joten vertailua eri medioiden välillä ei synny.

## 6.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat:

Mitä pääkirjoitukset kertovat opettajan työhyvinvoinnista? ja

Millainen on opettajan työhyvinvointimalli ammattijärjestölehden pääkirjoitusten diskursseissa?

Aineistoa lähestyin kysymyksillä:

Millaista on Opettaja-lehden pääkirjoitusten retoriikka opettajien työhyvinvoinnista? ja

Miten aihetta käsitellään?

## 6.3 Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmä

Tutkimuskohteena ovat Opettaja-lehden pääkirjoitukset. Opettaja-lehti on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisema järjestö- ja ammattilehti jonka lukijakuntaa ovat kaikki OAJ:n jäsenet lastentarhanopettajista yliopiston opettajiin. Lehti ilmestyy 40 kertaa vuodessa. Sisältö muodostuu edunvalvonnan asioista ja se toimii näyteikkunana opetusalan ammatteihin. Lehden levikki on 98 118 ja sillä on 174 000 lukijaa. Lehden pääkirjoituksissa otetaan kantaa ajankohtaisiin asioihin napakasti ja määrätietoisesti. Kirjoitukset käsittelevät niitä asioita, joista Opettajien ammattijärjestö on huolissaan. Pääkirjoitusten tehtävä on herätellä ajatuksia yleisesti esillä olevista aiheista. Ne määrittelevät lehden linjaa vallankäytön suhteen. Kirjoitus on myös analyysia asiakokonaisuudesta. Pääkirjoituksia ei kirjoita vain päätoimittaja, vaan kirjoituksia toimittavat lehden muut toimittajat ja päätoimittajat vuorollaan. Pääkirjoituksissa tavoitellaan lehden linjausten esittelyä eli asenteita ja mielipiteitä ajasta ja politiikasta. Pääkirjoituksissa huomioidaan lukijakunta, joille kirjoitetaan ja joiden tietoisuuteen halutaan saattaa erilaisia tietoja. Pääkirjoituksessa sallitaan mielipiteen ilmaiseminen ja kannanottoa suorastaan vaaditaan. Siksi Opettaja-lehden pääkirjoitus ajan kuvaajana toimii selkeänä ilmaisijana juuri tämän ajan olennaisista keskusteluaiheista omassa kontekstissaan. (Heikkinen 1999, 19; Katajamäki 2004, 54–57, 64–65; Opettaja-lehti-info.)

Aineisto on valikoitunut sisällön perusteella tutkimuksen aineistoksi. Kaikista saatavilla olevista pääkirjoituksista olen valinnut ne, jotka sisällöllisesti käsittelevät tutkittavaa ilmiötä. Näin on saatu aineisto, josta voin lähteä analysoimaan tarkemmin sisältöä suhteessa tutkimusongelmiin ja teorian tietoon. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyrin aineiston muokkaamiseen tiiviimpään ja selkeämpään muotoon. Lähestyn aineistoa pelkistämällä eli redusoimalla, jolloin jokaisesta pääkirjoituksesta etsin ilmauksia, joita sitten pelkistan ja muodostan alaluokkia ja näistä pääluokkia. Tutkimusongelmat ohjaavat pelkistämistä ja etsin tällä tavoin vastauksia

tutkimuskysymyksiini. Pelkistettyjen ilmaisujen luokittelujen ja teemoittelun myötä saavutan kokoavan käsitteen tutkittavasta ilmiöstä. Näin toimien voidaan tutkimusongelman kannalta tärkeät aiheet koota omiksi kokonaisuuksiksi. Laadullisen tutkimuksen lisäksi suoritan aineiston määrällistä tutkimusta eli kvantifioimista. Tällöin etsittyjen teemojen esiintymistä voidaan laskea aineistosta. Teemoittelun ja luokiteltujen ilmauksien määrää voidaan myös laskea vuosittaisella tasolla ja vertailla esiintymistiheyttä koko aineistossa Diskurssintutkimuksen avulla tutkin miten merkityksiä rakennetaan ja miten työhyvinvointia käsitellään kirjoituksissa. Diskurssianalyysin avulla tutkin millaista kieltä pääkirjoituksissa käytetään: miten vakuutetaan, kuvataan, ilmaistaan asioita ja millaisia kielikuvia kirjoituksissa ilmenee. Tutkin analysoidessani myös mikä on kirjoitusten näkökulma ja miten näkökulmaa perustellaan ja esille tuotuja faktoja rakennetaan. Tutkimuskohteena ovat näin ollen kieli ja sanasto, kirjoitettujen argumenttien kielikuvat ja ilmaisut. (Eskola & Suoranta 1998, 165, 175–176; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.)

Pääkirjoitusten tekstit ovat argumentoivia eli kirjoitus sisältää perusteluja ja väitteitä. Argumentointi voidaan jakaa neljään eri tyyliin: teoreettinen argumentointi (järkeen vetoava), ateoreettinen argumentointi (tunteisiin vetoava), yksipuolinen argumentointi (vain oma näkemys esille) ja kaksipuolinen argumentointi (esille hyvät ja huonot puolet). Pääkirjoitusten kirjoittamisessa on vakiintunut tapa kirjoittaa tekstiä eli merkityksiä tuotetaan kielellisen normin eli konvention avulla. Lingvistisen tekstintutkimuksen avulla ja analyysin kautta voidaan havaita tyypilliset piirteet kirjoitustyypille. (Kielikompassi 2014; Varis 2004, 10, 22.)

Pääkirjoitukset kuvaavat kasvatuksen arkea ammattijärjestön näkökulmasta. Ammattijärjestö pyrkii kirjoituksillaan kuvaamaan arkea ja sen todellisuutta selvityksiin ja tutkimuksiin viitaten. Epäkohdat vaativat kehittämistä ja juuri siksi kirjoituksissa käsitellään kehittämisen alueita ja arjen ongelmatilanteita. Kirjoitukset kuvaavat koko kasvatuksen isoa kenttää ja niiden taustalla on tietoa koulun arjesta käytännön näkökulmasta. Työhyvinvointi on merkittävä asiakokonaisuus, jonka eri osa-alueisiin viitataan useissa kirjoituksissa vuosittain. Kirjoitukset rakentuvat tiettyjen teemojen ympärille. Aiheet vaihtuvat viikoittain, mutta niissä korostuvat merkittävästi arjen kuvailut. Työhyvinvoinnin korostuminen kirjoituksissa selittyy arjen haasteilla koulumaailman ollessa usein poliittisena pelinappulana.

## 6.4 Tutkimuksen reliabelius ja validius

Kokonaisuuden arviointia on tulosten analysointi- ja tulkintavaiheen päättelypolkujen näkyviksi kirjaamista. Aineistosta tehtyjä havaintoja ja tulkintoja kuvaillaan perusteellisesti huomioiden



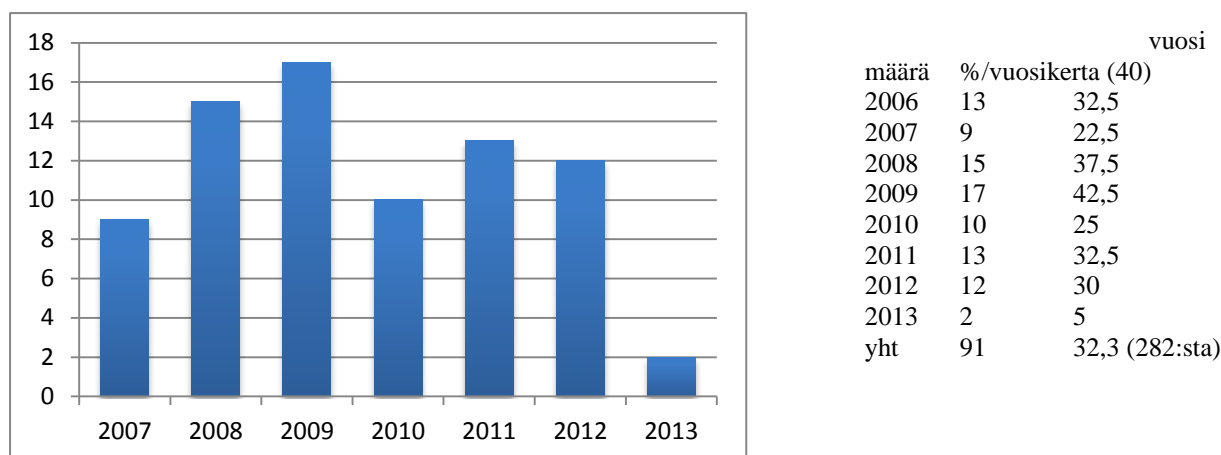
tulkinnat ja johtopäätökset. Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin kuvaaminen on osin mahdotonta, sillä siihen löytyy useita näkemyksiä. Tutkimuksen toistettavuus laadullisessa tutkimuksessa on epävarmaa, sillä tutkimuksen tarkoitus on kuvata tiettyä ilmiötä tietyllä hetkellä. Tämän tutkimuksen reliabiliteetti eli mittaustulosten toistettavuus toteutuu, sillä aineisto on kaikkien saatavilla ja tutkimus on toistettavissa. Tutkimuksen validius eli luotettavuus näkyy tutkimuksen suorittamisen tarkkana kuvauksena, jolloin voidaan osoittaa, että tutkimuksessa on tutkittu aihetta tarkoituksenmukaisesti. Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään tutkimuskysymysten nostamia ilmiöitä vapaasti saatavilla olevan aineiston kautta. Tutkimuksen prosessikuvailu on tarkkaa ja muodostaa kokonaisuuden. Prosessin kuvailussa lukijalla on mahdollisuus seurata prosessin etenemistä teoriaosuudesta aineiston käsittelyn kuvauksen kautta tulosten esittelyyn ja pohdintaan. Tutkimuksella saavutettiin haluttua informaatiota tutkittavasta aiheesta. Teoria ja aineisto kävivät jatkuvaa vuoropuheluaan koko tutkimuksen ajan. Teoreettinen kokonaisuus johdatteli tutkijaa löytämään aineistosta juuri tälle tutkimukselle olennaisia seikkoja. (Aaltio & Puusa 2011, 156; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 230–232; Puusa & Kuittinen 2011, 170; Tuomi & Sarajärvi 2009, 157.)

## 7 AINEISTON TARKASTELUA

### 7.1 Kirjoitusten teemat

Tutkin Opettaja-lehden pääkirjoituksia lehden internet-arkiston kautta (Liite 1). Kävin läpi 282 lehteä numerosta 12/2006 numeroon 9/2013. Opettaja-lehti ilmestyy 40 kertaa vuodessa. Lähes 300 lehden joukosta löytyi 91 pääkirjoitusta, joissa käsiteltiin opettajan työhyvinvointiin liittyviä seikkoja. Muita aiheita olivat mm. lama ja lomautukset ja näihin liittyvät säästöt, pätevyysvaatimukset, sijaiset, loma-ajankohdat, työaika, ryhmäkoot, arvioinnit, koulutuspolitiikka, varhaiskasvatus, keskiasteen koulutus jne.

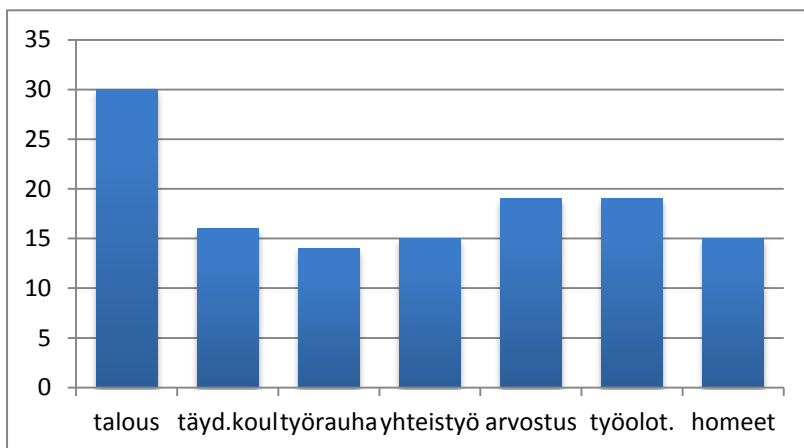
91 kirjoitusta eli 32,3 % pääkirjoituksista valikoitui tutkimusaineistoksi 282 numeron joukosta numerosta 12/2006 numeroon 9/2013 (kuvio 2). Varhaisempia numeroita ei ole luettavissa. Vuoden 2013 tulos on vielä alhainen, koska vasta viidesosa vuoden lehdistä on nähnyt päivän valon, kun 26.2.2013 mennessä on ilmestynyt 9 numeroa. Ottaen huomioon, kuinka paljon Opettajien ammattijärjestöllä on jäseniä (OAJ:n jäsentilastot 1.1.2013: varsinaisia jäseniä 93 026) ja yhteiskunnallisesti ajankohtaisia asioitaan ajettavanaan, mielestäni nyt tutkittavana ollut aihepiiri on saanut paljon palstatilaa ammattijärjestön lehdissä. Aiheesta on keskusteltu paljon myös muualla mediassa, mutta niitä puheenvuoroja ei huomioida tässä tutkimuksessa. Aiheen suuri käsittelymäärä kertoo sen tärkeästä luonteesta. Ehkäpä aihetta ei olisikaan tarpeen tuoda esille, jos mitään ongelmia tai moitittavaa ei olisi, joten aiheen käsittelyn määrästä voidaan todeta, että kehittämisen tarpeita löytyy.



KUVIO 2. Tutkimukseen valikoidut Opettaja-lehden pääkirjoitukset vuosittain.

Kirjoituksia käsittelemällä lukemalla toistuvasti tekstejä läpi. Etsin työhyvinvointiin liittyvää kirjoittelua ja tapoja kirjoittaa niistä. Kukaan kirjoitus kävi läpi pelkistys-, luokittelun ja teeman. Teemoista muodostui seitsemän kohdan kokonaisuus: talous, täydennyskoulutus, työrauha, yhteistyö, arvostus, työolotekijät, homeet. Talouteen liittyviä seikkoja olivat: resurssit, tehokkuus, työsuhteet ja lomautukset. Nämä asiat liitin talouteen, sillä usein talousnäkökulma asetti näille asioille omat vaatimuksensa ja taloudelliset seikat vaikuttivat näiden asioiden tilaan vahvasti. Täydennyskoulutukseen liittyivät työnkuvan muutokset ja uudet haasteet, koska ne juuri asettivat vaatimuksia täydennyskoulutukselle. Työrauhaan liittyivät opettajien kokemat väkivallan uhat ja häiriökäytökset. Yhteistyö liittyi kodin ja koulun yhteistyöhön haasteineen, kasvatusvastuun puute ja työnjako kasvatuksessa kodin ja koulun välillä. Arvostusta olivat opettajien kokema tuen puute ja julkinen opastus ja arvostelu. Työolotekijöihin liitin kirjoitukset kouluviihtyvyydestä, uupumuksesta, tunnollisuudesta ja alanvaihtosuunnitelmista. Homeet käsitelivät ilmanvaihdon ongelmia ja kosteusvaurioita kouluissa.

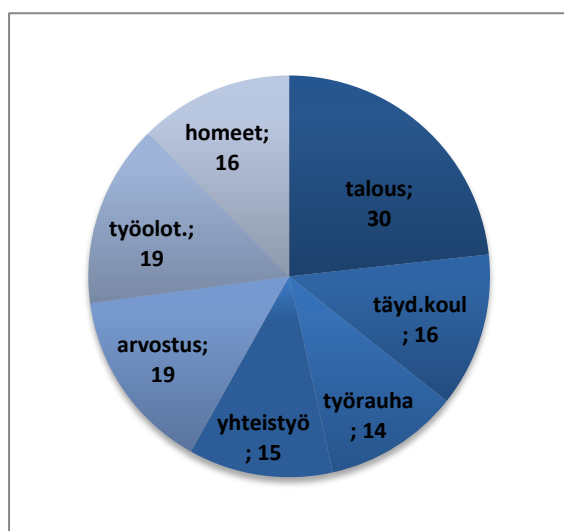
Pelkistämällä, luokittelemalla ja teemoitellen tein aineistolle sisällön laadullista analyysiä. Tämän analyysin tuloksena syntyivät lukuisat tutkimuksessa esiintyvät kuviot, joissa teemoja kokoja vertaillaan keskenään ja vuosittain. Alla on luettavissa tarkemmin sisällön analyysin tuloksia sanojin ja kuvin.



vuosi	määrä	% / a
2006	12	30
2007	9	22.5
2008	14	35
2009	11	27.5
2010	9	22.5
2011	12	30
2012	12	30
yht	79	

KUVIO 3. Eri teemojen esiintyvyys aineistossa.

Teemoista selkeästi eniten esiintyi talouteen liittyvää kirjoittelua (30 merkintää). Toiseksi eniten oli arvostusta ja työolotekijöitä (19 merkintää) käsittelevät kirjoitukset. Vähiten oli työrauhaa (14) käsitteleviä kirjoituksia (kuviot 3 ja 4). Kuten kuviosta 3 voidaan lukea, teemat ovat jakautuneet hyvin tasaisesti. Vain talouspöytäkirja kohoaa pisimmälle. Toisaalta voidaan pohtia myös sitäkin, että taloudella on omat vaikutushaaransa suoraan tai välillisesti kaikkiin teemoihin: talous vaikuttaa täydennyskoulutuksen saatavuuteen, työrauhaan eli keinoihin tukea oppilasta hänen tarvitsemillaan keinoilla, yhteistyöhön eli kotien kasvatusilmastoon, työn arvostukseen, työoloihin ja terveellisiin työtiloihin.

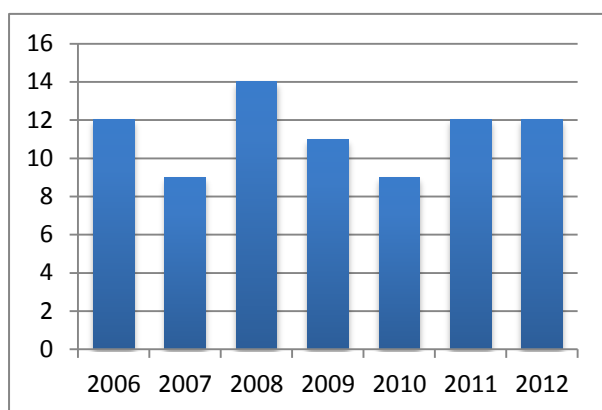


KUVIO 4. Merkinnät teemoittain (yhteensä 128).

Eniten merkintöjä kertyi vuoden 2009 kirjoituksista. Tämän selittää homeaiheen käsittely tuona vuonna. Toiseksi eniten merkintöjä oli vuonna 2008, jolloin talouteen liittyvät seikat korostuivat. Vähiten merkintöjä oli vuonna 2013, jolloin kaksi valittua kirjoitusta käsittelivät homeita ja sisäilmaongelmia. (ks. kuviot 2, 6 ja 7).

## 7.2 Teemojen esiintymistiheyden vaihtelua

Homeita käsiteltiin 16 pääkirjoituksessa, eniten vuonna 2009 (kuvio 6). Koska kyseessä on yksittäinen ja suppea teema, irrotan sen nyt käsiteltävästä opettajien työhyvinvoinnin kokonaisuudesta esitellen muiden aiheiden esiintymistä aineistossa. Muita teemoja oli yhteensä 79.



KUVIO 5. Opettajien työhyvinvointitekijöistä kertovat pääkirjoitukset vuosittain.

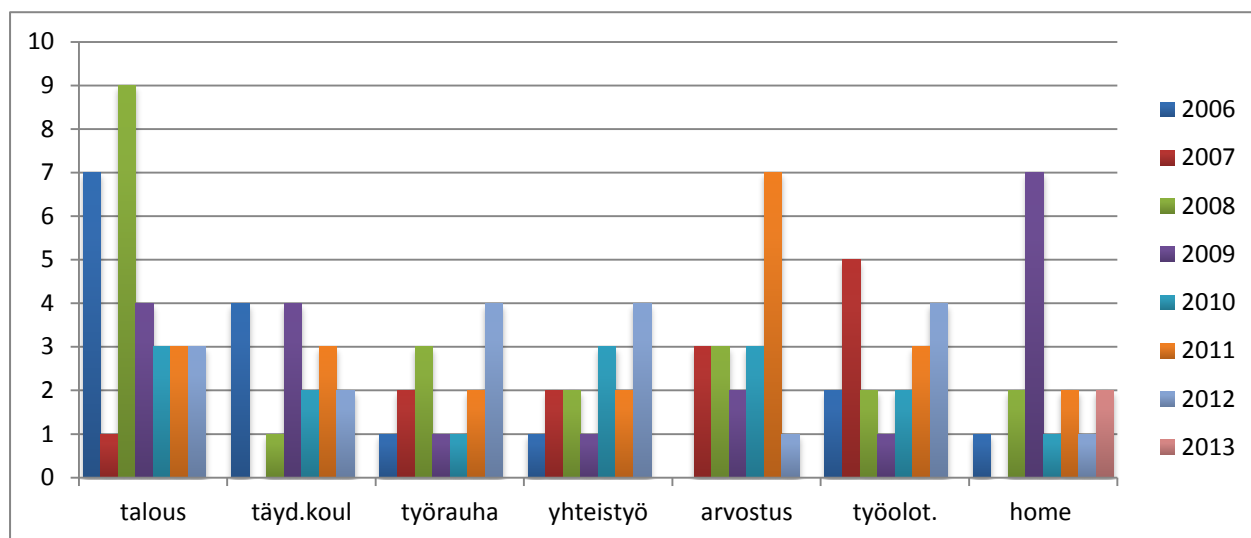
Kuviossa 5 opettajien työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä esiintyy eniten vuoden 2008 kirjoituksissa, jolloin talous oli vuoden useimmin esiintynyt puheenaihe. Toiseksi eniten tutkittavaa ilmiötä käsiteltiin vuonna 2011, jolloin esillä oli arvostus – teema, ja vuonna 2012, jolloin teemoina esiintyi eniten kirjoituksia työrauhasta, yhteistyöstä ja työoloista.

Työrauha, yhteistyö ja työolotekijät ovat teemoina sellaisia, joiden käsittely kasvaa vuoden 2012 kirjoituksissa aiempiin vuosiin nähden. Yhteistyötä kuvaavat kirjoitukset tekevät pienen notkahduksen vuonna 2011, mutta määrä nousee taas seuraavana vuonna ohi vuoden 2009 kirjoitusten. Nämä teemat ovat selkeästi niitä, jotka opettajia kentällä eniten puhututtaa ja näistä myös Opettaja-lehden artikkeleissa kirjoitetaan. (Kuvio 7.)

Vuosittain teemojen esiintymisten määrä vaihtelee. Vuosina 2006 ja 2008 talous nousee päärooliin. Vuonna 2007 työolotekijät ja vuonna 2011 arvostus ovat esillä eniten. Vuosina 2010 ja 2012 eniten käsitellyt teemat jakautuvat kolmen kesken: vuonna 2010 talous, yhteistyö ja arvostus sekä vuonna 2012 työrauha, yhteistyö ja työolot. Talouden, täydennyskoulutuksen, yhteistyön ja

arvostuksen käsittelytiheydet vaihtelevat. Työrauhan ja työolojen käsittelyjen toistot kasvavat vuodesta 2009 vuoteen 2012. Samaan ajankohtaan sijoittuu opettajien työrauhanhallintakeinojen supistus, joihin nämä molemmat teemat liittyvät: kurjat työpäivät saavat opettajat miettimään uusia työpaikkoja. (Kuvio 6.)

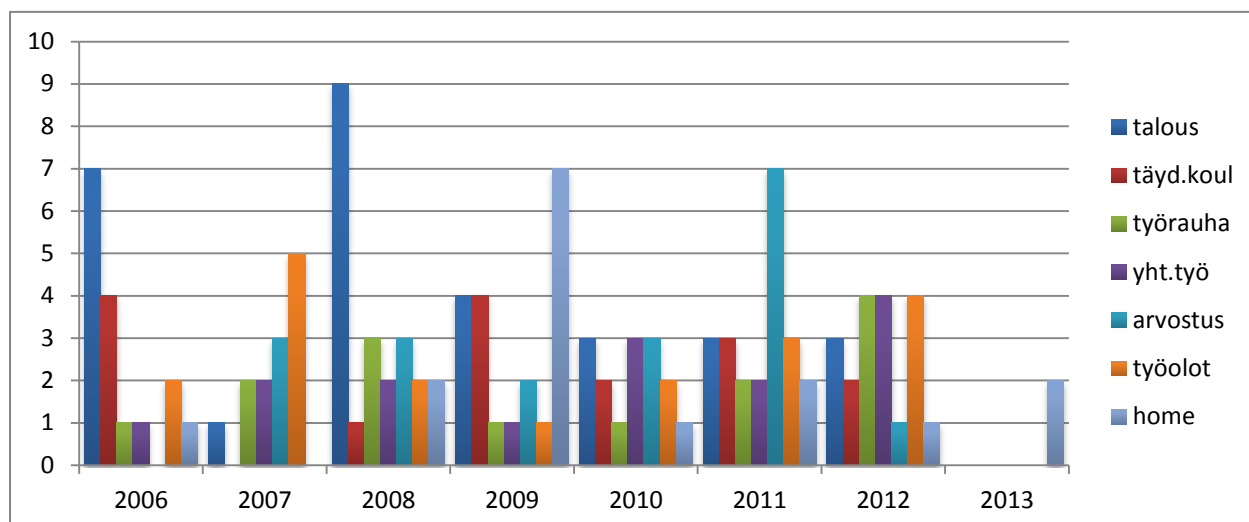
Vuoden 2011 suurin teema on arvostus (7 merkintää). Myös koko aineistossa arvostus - teeman esiintyvyys on suurin vuonna 2011. Taloudelliset tilanteet ja yhteiskunnallinen arvokeskustelu eli julkinen keskustelu vääristynein mielikuvin opettajien lomista ja työn vaativuuden vähättelystä sekä oppilaiden koulukuntoisuus eli kouluviihtymättömyys (käytösongelmat, levottomuus) yhdistettyinä opettajien heikkoihin mahdollisuuksiin vaikuttaa tilanteisiin ja tuen ja arvostuksen puutteiden kokemiseen. Tuohon vuoteen liittyy myös uuden erityisopetuslain käyttöön otto (kolmiportainen tuki), joka jo itsessään loi uusia vaatimuksia koulun arkeen ja opettajan työhön yhä vähenevillä resursseilla. (Kuvio 6.)



KUVIO 6. Teemojen vuosittainen vaihtelu.

TAULUKKO 1. Teemojen vuosittainen vaihtelu.

teema/vuosi	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
talous	7	1	9	4	3	3	3	
täyd.koul	4	0	1	4	2	3	2	
työrauha	1	2	3	1	1	2	4	
yhteistyö	1	2	2	1	3	2	4	
arvostus	0	3	3	2	3	7	1	
työolot.	2	5	2	1	2	3	4	
home	1	0	2	7	1	2	1	2



KUVIO 7. Teemojen esiintyminen vuosittain.

TAULUKKO 2. Teemojen esiintyminen vuosittain.

vuosi/teema	talous	täyd.koul	työrauha	yht.työ	arvostus	työolot.	home
2006	7	4	1	1	0	2	1
2007	1	0	2	2	3	5	0
2008	9	1	3	2	3	2	2
2009	4	4	1	1	2	1	7
2010	3	2	1	3	3	2	1
2011	3	3	2	2	7	3	2
2012	3	2	4	4	1	4	1
2013							2



## 8 TULOKSET

### 8.1 Ammattijärjestölehden pääkirjoitusten diskurssit

Aineistosta tuotujen lainausten avulla osoitetaan tutkimuksen kannalta merkittäviä sekä kielellisiä ilmauksia että sisällöllisiä esimerkkejä. Pitkissä lainauksissa tummennetut lauseet ovat analyysin kannalta olennaisimmat.

Pääkirjoitusten kieli on rakennettu ammattisanaston avulla, tosin niin selkeästi, että muunkin alan lukija ymmärtää sisällön. Kieli on selkeää ja napakkaa ytimekkäitä toteamuslauseita. Aineistossa esitetään usein ulkopuolisen lausuma tai väite, joka tekstissä usein kumotaan vastaväittein ja perusteluin. Alla oleva esimerkki (41/2008) on tyypillinen vastaväite. Esimerkki on lyhyt ja napakka, hieman loukkaantunutkin. Aivan kuin kirjoittaja olisi pahoittanut mielensä Lea Pulkkisen lausumasta.

*Suomalaisesta koulusta on Lea Pulkkisen mielestään tullut tuloskeskeinen ja materialistinen, koska sitä on kehitetty opettajien, ei oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi hän nostaa koulupäivän rakenteen. Pulkkisen näkemys koulun kehittämisestä on kaukana totuudesta: koulua on kehitetty ja kehitetään oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Ei ole opettajien toive, että opetusryhmien koko on ylisuuri, koululta vaaditaan tuloksen tekemistä, koulun edellytetään opettavan yhä useampia asioita, koulun resursseja leikataan tai muuta vastaavaa. Koulupäivän rakenteen muuttaminen hajanaiseksi ei sen sijaan olisi enempää oppilaiden kuin opettajienkaan etu, koska se muun muassa kasvattaisi päivän pituutta. **On tarpeetonta ja harkitsematonta syyllistää opettajia nykykoulun vaikeuksista, koska koulun kehittämisen lähtökohta on aina ollut oppilaiden hyvinvointi.** Silti vanha totuus pitää edelleen: oppilaiden ja opettajien hyvinvointi käyvät käsi kädessä. (41/2008)*

Aineiston esitystapa jakautuu neljään tyyliin: kuvailu ja näiden perustelut sekä toteamukset ja niistä seuraavat vaatimukset. Kirjoituksissa kuvaillaan esimerkiksi supistuksen seurauksia, koulun arjen tilanteita ja taloudellisia ratkaisuja arjessa sekä työn muuttunutta luonnetta ja perustehtävän merkitystä. Kuvailuja perustellaan tutkimustuloksilla, kyselyiden annilla, poliittisilla linjauksilla ja lakipykälillä. Perusteluiden yleisin tapa on esittää asia niin kuin sen pitäisi olla lain tai asetusten mukaan. Suurimmat yksittäiset lailla perustellut aiheet olivat sisäilmaongelmat, lomautusten

vaikutus ja turvallisuus. Kirjoituksissa tuotiin selkeästi esiin olemassa oleva laki ja toteutunut käytäntö. Samoin toteavat lauseet esimerkiksi täydennyskoulutustarpeesta, rahan tarpeesta, kasvatusvastuusta ja työn muutoksesta muodostavat vaatimukset täydennyskoulutuksesta, lisäresursseista, kasvatusvastuun selkeyttämisestä sekä työajan ja palkan muutoksesta.

Tavanomaisesti koko kirjoitus on rakennettu yhtenäisen aiheen, tutkimustuloksen tai väitteen käsittelyyn, jossa asian eri puolia käsitellään perustellen. Tällainen hyvin perustellusti käsitelty asia on esimerkiksi opettajien lomat: 26/2008 Opettaja on lomansa vanki. Kirjoituksessa tuodaan esiin julkinen keskustelu ja arvostelu opettajien loma-ajan pituudesta. Lomapäiviä vertaillaan muiden ammattiryhmien päiviin ja ajankohtiin, nostetaan esiin työn rasittavuuden piirteet, mutta ennen kaikkea loma-ajan itsemääräämisoikeuden puute:

*Opettaja on lomansa ja kesäkeskeytyksen vanki: lomaa ei voi siirtää toiseen ajankohtaan, esimerkiksi aikaan, jolloin ulkomaanmatkat ovat edullisimmillaan. Edes osaa lomasta ei voi käyttää talvella silloin kun haluaa, kuten muut palkansaajat. (26/2008)*

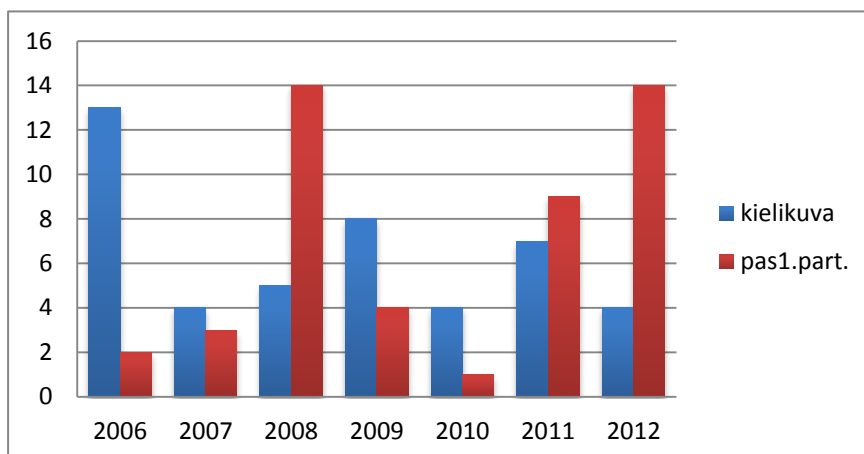
Kirjoitusten kielellisiä piirteitä tarkasteltaessa huomio kiinnittyy tekstin tyyliin ja sanastoon, äänensävyyn ja retorisiin keinoihin. Pääkirjoitusten kielellinen tyyli on värittänyt vaatimuksilla ja negatiivisilla asiasisällöillä. Kirjoitukset käsittelevät koulumaailman ja koulutuspolitiikan epäkohtia ja ongelmia. Sanasto on asiallisen ammatillista. Kielellisesti ja sisällöllisesti kaikissa aineistoon valikoiduissa kirjoituksissa oli kielteinen sävy. Yhdessäkään kirjoituksessa ei tuotu esille myönteisiä seikkoja koulumaailmasta, vaan vähäisetkin positiiviset aiheet, esimerkiksi sähköinen tiedotusjärjestelmä, käännettiin kielteisiksi vaatimalla vanhempien osallistumaan enemmän yhteistyöhön opettajien kanssa.

Tutkimukseen valikoiduissa kirjoituksissa on vain vähän kielikuvia (45) eli esitystyyli on asiapitoista, ammattisanastoa käyttävää ja ammattijärjestön näkökulmaa korostavaa, mutta tarpeeksi selkeää lukijan ymmärtää nopeallakin lukemisella. Metaforia eli kielikuvia käytetään teksteissä korostamaan asiaa. Kielikuvia esiintyi useimmin vuonna 2006 (13 kertaa) ja harvemmin vuosina 2007, 2010 ja 2012 (4 kertaa). Kielikuvat luovat tekstiin arkisemman vivahteen, vaikka vahvasti asiatekstiä olivatkin. (Kuvio 8.)

*Jos ja kun laki määrittelee opetustoimen lomautukset laittomiksi, kunnat on pakotettava noudattamaan lakia. **Kuntien itsehallinto ei saa merkitä niiden touhuamista kuin elukat pellossa.** (17/2007)*

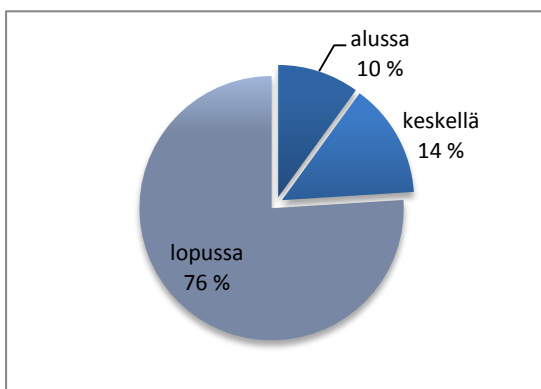
Pääkirjoituksista nousi esiin toinen kielikuvien kanssa lähes yhtä suuri (47) esiintymä eli passiivin 1. partisiipit. Näitä käytetään nesessiivisissä eli pakkoa, välttämättömyyttä, velvollisuutta ja

suositeltavuutta ilmaisevissa lauserakenteissa. Nesessiivirakenteissa subjekti on genetiivissä tai se puuttuu. Passiivin 1. partisiippi muodostetaan olla-verbin yksikön 3. persoonan muodon ja genetiivisen subjektin avulla esimerkiksi ”on selvitettävä” (4/2007), ”on pakotettava” (7/2007), ”on löydyttävä” (6/2011) ja ”on ryhdyttävä” (40/2011). Vuosina 2008 ja 2012 passiivin 1. partisiippeja esiintyi eniten (14 kertaa vuodessa) ja vuonna 2010 (kerran vuodessa) vähiten. (Savolainen 2001.) (Kuvio 8.)



KUVIO 8. Kielikuvien ja passiivin 1. partisiippien esiintyvyys vuosittain.

Muodollisella tyyllillään pääkirjoituksissa tavoitellaan napakkaa tiedottamista ajankohtaisista teemoista. Kirjoittaja on henkilöimätön eli persoonaton. Vaikka allekirjoitus on aina Hannu Laaksolan, lukija ei voi tietää, kuka tekstin on oikeasti kirjoittanut. Kirjoitustyylinä on tuoda tavoiteltava asia esille napakasti, mutta selkeästi perustellen. Muodoltaan teksti vaihtelee: asia, perustelu ja siitä seuraava vaatimuslause tai väite, vastaväite, perustelu ja vaatimuslause. Etsin teksteistä ydinlauseen, joka oli koko kirjoituksen päälause eli lause, jossa tiivistyy koko kirjoituksen ajatus, usein vaatimus. Useimmin tämä ydinlause oli kirjoituksen lopussa (76 %). Loput ydinlauseet olivat alussa (10 %) ja keskellä (14 %). Pyritäänkö ydinlauseen sijoittamisella loppuu pitämään kuulijaa kirjoittajan otteessa, vai onko keino vain tahaton ja tavaksi muodostunut, ei selviä tässä tutkimuksessa. (Kuvio 9.)



KUVIO 9. Ydinlauseen paikka pääkirjoituksessa.

Vain yhdessä (40/2011) 79:stä työhyvinvoinnin tekijöitä käsittelevässä pääkirjoituksessa mainitaan sanat työpahoinvointi ja työhyvinvointiohjelma. Muissa kirjoituksissa keskitytään kuvailemaan muutoksia, arjen tilanteita ja tutkimustuloksia, joilla on vaikutusta opettajien työhyvinvointiin tai käytännössä työpahoinvointiin. Usein viitataan opettajien työssä viihtymisen ja oppilaiden kouluviihtymisen yhteyteen (esim. 3/2007, 41/2008, 40/2011, 5/2012, 22/2012, 51/2012). Pääkirjoitusten kirjoittajat ovat selkeästi tietoisia opettajien työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kirjoituksessa 40/2011 kuvaillaan kuinka lisääntyneet ulkopuoliset vaatimukset, stressi ja riittämättömyyden tunne lisäävät työpahoinvointia. Kirjoituksessa myös huomautetaan opettajien hyvinvoinnin ja oppilaiden voinnin yhteys:

*Opettajien hyvinvointi heijastuu oppilaisiin: jos opettajalla menee hyvin, oppilaatkin voivat paremmin. Hyvinvointi näkyy opettajainhuoneen ilmapiirissä, opettajien jaksamisessa, oppilaiden kouluviihtyvyydessä ja opetuksen laadussa.(40/2011)*

Kirjoituksissa tuodaan esille epäkohtien korjaamisen ja muuttamisen tärkeys ja merkitys koulun menestyksekkään tulevaisuuden kannalta. Kirjoituksissa kuvaillaan todellisuutta, esitetään väitteitä ja vastaväitteitä lakia ja asetuksia unohtamatta. Kirjoitukset pursuavat työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, mutta niiden ”lausumista ääneen” työhyvinvoinnin tekijöinä selkeästi vältellään. Kirjoituksissa käsitellään opettajan työn uusia haasteita ja keinojen vähyyttä, resurssien puutetta ja turvallisuuden riskejä, mutta koko aineistossa vain kerran seikat yhdistetään opettajien työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Tutkijana ihmettelen, miksi asioista ei kuitenkaan puhuta niiden oikeilla nimillä? Eikö tekstin vaikuttavuus olisikin juuri siinä, että se ymmärretään itsenään eikä rivien välistä?

Kirjoituksissa (14/2009 ja 41/2012) toistuu lähes samoina lauseet opettajien työskentelystä sairaana. Opettajat sairastuvat ja loukkaavat itseään siinä missä muunkin alan työntekijä. Opettajat ovat vain kirjoitusten mukaan keskimääräistä vähemmän poissa työpaikalta sairauden vuoksi. Voihan olla niinkin, että työntekijä oirehtii huonosta sisäilmasta: nuhaa, yskää, lämpöä, silmän kuivumista, tulehduksia jne. Näihin yleensä määrätäänkin kahdesta kolmeen päivää lepoa, jos tauti kovaksi äityy, mutta usein poissaolo helpottaa oloa juuri poissaolon ajaksi ja arkeen paluun myötä oireet jatkuvat. Siksi tyypillistä onkin ajatella poissaolo turhaksi, sillä opettajan on tehtävä työnsä kuitenkin sekä etukäteen että jälkikäteen.

Muita samansisältöisiä lauseita oli kirjoituksissa, jotka koskivat käytöshäiriöisten oppilaiden sijoituksia (viisi kirjoitusta: 40/2006, 4/2007, 40/2008, 14/2012, 32/2012), kasvatusvastuuta (kuusi kirjoitusta: 4/2009, 33/2010, 37/2010, 34/2011, 51/2011, 16/2012), täydennyskoulutusta (kuusi kirjoitusta: 20/2010, 34/2010), kouluviihtyvyyttä (kolme kirjoitusta: 42/2010, 32/2011, 51/2012), ongelmiin puuttumista (kaksi kirjoitusta: 44/2010, 46/2011) ja stressiä (kaksi kirjoitusta: 40/2011, 5/2012). Toistoja voidaan käyttää tehokeinoina. Identtiset lauseet luovat kuvan, että lukijan ei oleteta muistavan aiemmin luettuja tekstejä. Kopioimalla lauseita aiemmista kirjoituksista annetaan hieman välinpitämätön kuva kirjoittajan työstä. Toisinaan asiasisältöjen toistuvuus on tyypillistä tällaisissa kirjoituksissa, tehokeinoina, mutta samojen lauseiden käyttö herättää kriittistä huomiota.

## ***8.2 Työhyvinvointi pääkirjoitusten näkökulmasta***

### **8.2.1 Talouden heikko tilanne**

Vuorikoski ja Räsänen (2010, 69–70) taustoittavat taloudellista kehitystä. 1980-luvulta lähtien uusliberalismin toi markkina-ajattelun: markkinamuotoisuus, managerialismi ja suorituskeskeisyys. Koulutuksessa markkinamuotoisuus korosti henkilökohtaisten etujen tavoittelua. Managerialistinen näkemys toi kouluun liikkeenjohdollisen yrityskulttuurin. Suorituskeskeisyys johti jatkuvan arvioinnin ja vertailun korostumiseen. Opettajista tuli tehokkuuspyrkimysten edistäjä ja kuluttajien kasvattaja. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) kuvailevat työn muutosta yhteiskunnan muuttuessa. Opettajan työ on muuttunut vaativammaksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen myötä. Yhteiskunnan erilaisuus ja eriarvoisuus tekevät työstä haasteellisen. Muutokset työelämässä, perheissä, sosiaaliturvassa ja globalisaatiossa heijastuvat myös kasvatustyöhön. Perheiden vaikeudet näkyvät oppilaiden käytöksessä. Lisäksi säästötoimet ovat kohdistuneet aina varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen luoden ylisuuria ryhmiä ja vähäisiä

resursseja. Koulussa työn kuormittavuus on lisääntynyt ja työn luonne on muuttunut. Moni opettaja kokee tekevänsä opetus- ja kasvatustyön lisäksi sosiaalityöntekijän työtä.

Talouteen liittyvät maininnat eli resurssit, tehokkuus, työsuhteet ja lomautukset olivat koko aineiston suurin teemaryhmä: 30/128 (23,4 %) eli lähes neljäsosa kirjoituksen aiheista käsittelee jollakin tavoin talouteen liittyviä asioita, joilla puolestaan on vaikutusta koulun arkeen ja työssä jaksamiseen.

*Monien kuntien priorisoinnissa koulutus on joutunut jo B-luokan asemaan. Koulumarkkinat eivät ole se mihin peruskoululla tähdättiin. **Tarkoitus ei ollut, että peruskoulu vesitettäisiin sisältäpäin ja sitä tarkasteltaisiin taloudellisuusnäkökulmasta, jossa jokainen oppilas lasketaan kuluja tuottavana euromääränä.** Nyky-yhteiskunta edellyttää peruskoululta yhä uusia tehtäviä. Velvoitteiden kasvaessa pitää kuitenkin muistaa, ettei mitään pystytty opetuksessaan tekemään ilmaiseksi. Peruskoulu tarvitsee rahaa toimiakseen tai muuten koulumarkkinat syövät sen lopullisesti. (13/2006)*

*Kun koulumaailmaan on tuotu yritysmaailman elementtejä, on outoa, että ongelmia sanotaan ratkaistavan ja tehokkuutta lisättävän suurentamalla organisaatiota. Yritysmaailman toimii juuri päinvastoin. (47/2006.)*

***Lomautuksissa kantavatkin raskaimman taakan aina oppilaat. Seuraamukset näkyvät usein vasta vuosien päästä.** Vastuunkantajia lomautusten oppilaille aiheuttamista seuraamuksista ei tunnu löytyvän mistään. On erikoista, että lainsäätäjän on katsonut vain sormien välistä kuntien piittaamattomia toimintaa ja keplottelua ...On korkea aika saada pikaisesti selkeä tiukka laki, joka yksiselitteisesti kieltää opettajien lomautukset kuntien näennäisenä talouden paikkaajana. Lakiuudistuksella on kiire, koska on kysymys lasten ja nuorten elämästä sekä koko suomalaisesta yhteiskunnasta. (33/2009.)*

Kritiikki taloudellisia ratkaisuja kohtaan jatkui läpi koko tutkimusaineiston. Osansa saivat niin poliittiset päättäjät kuin virkamiehetkin. Kirjoituksessa vuonna 2009 (40/2009) puututaan selkeästi johtamisen malliin, jossa työntekijät saadaan vastakkain kilpailemaan tai tappelemaan vähäisistä määrärahoista. Alla oleva esimerkki on vuodelta 2009, mutta täysin samanlainen tilanne on ollut eräässä hämäläisessä kunnassa keväällä 2013. Voidaan siis todeta, että mitään ei ole opittu kuntajohtamisesta ja henkilöstöhallinnosta neljässä vuodessa.

*Useiden kuntien taloudellinen tilanne on niin vaikea, että on syytä miettiä horjuttaako se koko hyvinvointiyhteiskuntaamme. Kuntien epätoivosta kertoo, etteivät ne hae ratkaisuiksi säästöjä vaan suoranaisia leikkauksia. Palveluja kuitenkin halutaan ajaa alas katsomatta, mikä on järkevää ja mikä ei tai mikä on kunnan toimialaan kuuluvaa peruspalvelua ja mikä ei. Samalla puheissa syyllistetään kunnan omia työntekijöitä, joita vaaditaan säästötalkoiden nimissä luopumaan osasta palkkaansa tai muista työhön liittyvistä eduista. Nämä vaatimukset eivät kerro pätevistä kunnan taloudenhoidosta vaan kunnan*

*taloudesta päättävien näköalattomuudesta ja jopa asiantuntemattomuudesta. Pyrkimys asettaa kunnan työntekijät vastakkain ja kilpailemaan toistensa kanssa on vanha keino, jolla yritetään hajottaa yhteisrintamaa ja kääntää talous työntekijöiden väliseksi ongelmaksi. (40/2009)*

Vuonna 2009 (17/2009) kirjoitettiin hallituksen lupauksesta. Hallitus lupaa, että ikäluokkien pienentymisestä säästytävät varat käytetään laadun parantamiseen myöntämällä 16 miljoonaa euroa ryhmäkokojen pienentämiseen. Samalla kunnat suunnittelevat leikkauksia ja ryhmäkokojen kasvua. Kunnat käyttävät tietoisesti rahoja muualle. Vuonna 2010 (43/2010) kirjoitettiin että pääministerin ja kuntaministerin Kuntatalouden vakaus ja kestävyys – raportissa (julkaistu 21.10.2010) ehdotetaan, että ikäluokkien pienentymisestä kertyneet säästöt ohjattaisiin vanhustenhuoltoon. Kyseessä on saman vaalikauden hallituksen ja pääministeripuolueen toimet. Valtionvarainministeriö asetti työryhmän 4.3.2010. Matti Vanhanen väistyi pääministerin tehtävistä 22.6.2010 ja Mari Kiviniemi aloitti pääministerinä samana päivänä. (Kuntatalouden vakaus ja kestävyys -raportti julkaistu, Luettelo Suomen pääministereistä.)

*Pääministerin ja kuntaministerin johdolla laaditussa Kuntatalouden vakaus ja kestävyys -raportissa ehdotetaan kuntien talouden kunnostamista muun muassa siten, ettei ikäluokkien pienentymisestä kertyviä säästöjä käytettäisikään opetustoimeen, esimerkiksi opetusryhmien pienentämiseen vaan vanhustenhuoltoon. Hallitusohjelmassa on kuitenkin kirjaus, että laskennallinen säästö ohjataan takaisin perusopetuksen käyttöön. Opetusministeri Henna Virkkunen on useasti vakuuttanut, että tästä pidetään kiinni. (43/2010)*

Talouteen liittyvä kirjoittelu tuntuu herättelevän kirjoittajien kielikuvia:

*Koulutuksen voimavarat ja koulutukselle asetetut tavoitteet ovat olleet jo useita vuosia yhä pahenevassa ristiriidassa keskenään. Jos raportin esitys toteutuu, tuo kuilu kasvaa meksikolaiseksi maanvyörymäksi, joka hautaa peruskoulun mutaan ja liejuun. (43/2010)*

Vuoden 2012 kirjoitus tiivistää toteutumattoman yhtälön: yhtäältä luvataan, toisaalta otetaan, ensin suunnitellaan lisävaatimuksia ja hetken kuluttua leikataan vielä olemassa olevia resursseja niin, että suunnitelmien toteutuminen käy mahdottomaksi.

*Koko koulutusala on joutumassa leikkausten kohteeksi, jotka merkitsevät paluuta 1990-luvun lamavuosien tasolle. Valtion ja kuntien leikkaustoimien pelätään merkitsevän lomautuksia, opetusryhmien kasvattamista, erityisopetuksen ja tukitoimien vähentämistä sekä supistuksia ammattikorkeakouluihin ja aikuiskoulutuskeskuksiin. Pahimmillaan toimet vievät työt tuhannelta opettajalta, poistavat kyläkoulut, kasvattavat koulumatkoja ja vähentävät oppimateriaaleja. Toisin kuin hallitus antaa ymmärtää, se ei ole investoimassa koulutukseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Samalla kun toinen käsi tarjoaa esimerkiksi*

*yhteiskuntatakuuta, vie toinen käsi lapsilta ja nuorilta sitä enemmän. Massiiviset leikkaukset tarkoittavat myös sitä, että yhteiskunnan päiväkodeille, kouluille ja oppilaitoksille asettamia tavoitteita on käytännössä mahdotonta täyttää. (20/2012)*

## 8.2.2 Homeet eli sisäilmaongelmat

Koulurakennusten heikko kunto luo sekä henkilökunnalle että lapsille terveysriskejä. Onnismaan (2010, 9) raportin mukaan joka toisessa koulurakennuksessa on kosteusongelmia, osassa homevaurioita ja riittämätön ilmanvaihto. Opettajilla on todettu homealtistukseen liittyviä ammattitautia, hengitystietulehduksia, silmätulehduksia, päänsärkyä ja astmaa. Riittämätön ilmavaihtokin luo haittaa terveydelle ja hyvinvoinnille. Riskit koskevat sekä aikuisia että lapsia. Koulurakennusten huonon kunnon lisäksi ongelmana ovat toimimattomat työtilat ja huono työergonomia.

Kosteus- ja ilmanvaihdon ongelmat vaikuttavat ihmisten terveyteen. Mäkelä (2006, 73) ja Tapaninen (2006, 58) kiinnittävät huomiota rakennuslainsäädäntöön. Suomessa ei ole erityistä koulurakennuslainsäädäntöä, koska Suomen rakentamismääräyskokoelma määrittää mm. sisäilman laadun, akustiikan ja paloturvallisuuden, tosin vain uudisrakentamisen osalta. Vanhojen koulurakennusten osalta riittää, että rakentamisajankohdan lainsäädäntö on täytetty. Mikään ei siis velvoita vanhojen koulurakennusten ilmastointiremonttiin, ellei huonosta ilmanvaihdosta koidu todistettavasti terveyshaittoja. Pääkirjoituksissa tuotiin hyvin selkeästi esille huoli päiväkotien ja koulujen rakennusten vaikutuksista siellä työskentelevien lasten ja aikuisten terveyteen.

Vuoden 2006 pääkirjoituksessa (44/2006) mainittiin, että 200 000 oppilasta ja tuhansia opettajia altistuu homeille ja kosteusvaurioille kouluissaan. Samassa kirjoituksessa kerrottiin, että 25 % opettajista on sairastunut vaurioiden vuoksi astmaan ja homekoulujen ihmisillä on tavattu syöpää. Huoli kansanterveydellisestä riskistä tuotiin jo tuolloin julki. Vuonna 2008 (17/2008) todettiin että 90 % rakennuksista on vaurioituneita, homeisia tai niissä on merkittäviä ilmanvaihto-ongelmia tai mikäli halutaan uskoa toista tulosta, voidaan todeta, että 70 % rakennuksista on kosteusvaurioisia. Kirjoituksessa nostettiin ensimmäisen kerran esille ongelman salailu, joka on terveydellä leikkimistä. Kokonaisvastuu on kirjoituksen mukaan kadoksissa.

Vuoden 2009 kirjoituksessa (17/2009) verrattiin homeen vuoksi terveydelle vaarallisia tiloja palavaan tilaan:

*Jos koulussa olisi tulipalo, oppilaat ja opettajat poistettaisiin tiloista välittömästi. Homeisessa koulussa koulutyö yleensä jatkuu. Miksi? (17/2009)*



Vuosi 2009 oli homekirjoitusten vuosi. Koko aineistossa homemainintoja oli 11,7 % kaikista (128) maininnoista ja 35 % kyseisen vuoden maininnoista (ks. kuvio 6). Vuoden 2009 kirjoituksissa kerrattiin homeen vaikutuksia terveyteen ja oppimiskykyyn sekä vaadittiin korjaustoimia ja valtion tukea kunnille ongelmien hoitamiseksi kunnolla. Homekoulujen sekä kosteus- ja ilmanvaihto-ongelmaisten rakennusten määrä kasvaa koko ajan. Vuoden 2010 ja 2011 kirjoituksissa (50/2010, 40, 44/2011) luvut kasvoivat ja terveysvaikutukset pahenivat. Näissä teksteissä mainittiin homekouluja olevan 20 % ja 9000 rakennusta. Kunnat vetoavat rahapulaan ja korjausrästit suurenevät vuosittain. Vuosittainen tarve olisi 300–400 miljoonaa euroa, kun valtion tuki on ollut vuonna 2011 36 miljoonaa euroa ja vuodelle 2012 varattu summa vain 5 miljoonaa euroa. Homeet voivat aiheuttaa pysyvää työhyvinvoinnin laskua ja työkyvyttömyyttä. Vakava asia ei tule kuntoon niin kauan kuin ongelma kuuluu hallinnollisesti eri ministeriöille eikä näin ollen ole kenenkään vastuulla.

Vuoden 2012 kirjoituksessa (51/2012) huomautettiin, että homeiset työtilat ovat ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelumotivaatioon. Vuoden 2013 kirjoituksissa ongelmallisten tilojen määrä kasvaa koko ajan, samoin tietenkin kustannusarviot. Numerossa 3/2013 kerrottiin kuntien laiminlyöneen korjauksia. Terveydelle haitallisissa tiloissa työskentelee jopa 260 000 ihmistä päivittäin. Korjaaminen maksaisi 1,6 miljardia. Kuntotarkastukset ovat kiireellisiä ja kunnostustöihin tulisi ryhtyä välittömästi. Seuraavassa numerossa (4/2013) aihe jatkui yhtä karuna. Sisäilmaongelman poistaminen maksaisi 3,7 miljardia. Kunnat vaativat opettajia vaikenemaan. Työturvallisuuslaki velvoittaa kuntia toimiin. Opettajien terveyttä vaarantavat sisäilmaongelmat ja riittämätön henkilöstö. Sisäilmaongelmat aiheuttavat terveydellisen riskin sekä oppilaille että opettajille ja riittämätön henkilöstö aiheuttaa suuret ja heterogeeniset ryhmät, jolloin työturvallisuus vaarantuu. Työterveyshuoltolain tavoitteena on edistää työtapaturmien ja sairauksien ehkäisyä, työympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta, työyhteisön toimintaa ja työntekijöiden terveyttä (Työterveyshuoltolaki 21.12.2001/1383). Silti opetuslalla työntekijät kärsivät työympäristön ongelmista, terveyshaitoista ja vaaroista vuosikymmenten ajan, toisinaan koko työhistorian. Kirjoituksessa epäillään, että julkisuus on ainoa keino puuttua asiaan. Tässä on selkein selitys aiheiden näinkin suurelle toistomäärälle. Tiedoista ja kokemuksista huolimatta homeongelma tuntuu pitkäikäiseltä:

*Homekoulut jatkavat toimintaansa, vaikka tutkimukset osoittavat ne vaarallisiksi... Home on otettava vakavasti. Sitä ei saa pitää pelkkänä kauneusvirheenä, jota korjataan maalilla. Kysymys on oppilaiden ja opettajien terveydestä, jopa hengestä. Työpaikka ei saa olla työntekijälle terveysriski.(44/2006.)*

Opettaja on työssään vastuussa toisten ihmisten lapsista, heidän hyvinvoinnistaan ja oppimisen taidoistaan. Työolot muodostavat tärkeän tekijän turvallisessa oppimisympäristössä. Perusopetuslain 29§ viittaa vain väkivallan ja kiusaamisen uhkaan. Mutta 3§ mainitsee näin:

*Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Perusopetuslaki 3§)*

Koulutilojen homeongelma aiheuttaa kuitenkin tilanteen, jossa hometoksiinit vaarantavat sekä aikuisten että lasten terveyden. Homealtistuneita ihmisiä on yhä enemmän, sillä rakennusten kunto heikkenee nopeammin kuin niiden korjaustoimet etenevät: vuonna 2009 oli kirjoitusten mukaan 2000 homekoulua ja vuonna 2011 9000 homekoulua. Homeisissa tiloissa työskentely ei ole 29§ vastaista, mutta 3§ vaatimus terveellistä kasvua ja kehitystä edistävästä opetuksesta ei toteudu, jos oppilas altistuu koko loppuelämää haittaavaan sairauteen vain sen vuoksi, että valtiolla ja kunnilla ei ole tahtoa luoda kunnollisia tiloja työskennellä ja oppia. Opettaja joutuu näin ollen toimimaan vastoin ammattieettisiä näkemyksiään.

### 8.2.3 Täydennyskoulutuksen puute

Täydennyskoulutuksen tarve kasvaa muutosten myötä. Opettajan työhön on kohdistunut valtavasti muutospaineita 1990-luvulta lähtien. Opettaja kohtaa päivittäin haasteellisia tilanteita luokassa ja sen ulkopuolella. Opettaja joutuu kohtaamaan haasteellisia tilanteita usein oman persoonansa avulla. Ammatillisia välineitä näihin tilanteisiin ei ole useinkaan ollut saatavilla koulutusvaiheessa tai edes täydennyskoulutuksella. Onnismaa (2010, 57–58) nostaa esiin neljä keinoa tukea opettajan ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista: osaamisen johtaminen, täydennyskoulutuksen tarkoituksenmukaisuus, mentorointia ja työnohjaus. Osaamisen johtaminen on yhteistyön johtamista ja tällä on suuri vaikutus työhyvinvointiin. Täydennyskoulutuksen sirpaleisuus ja sopimattomuus ammatillisiin haasteisiin lisäävät työn kuormitusta. Mentorointi edistää reflektiivista asiantuntijuutta. Työnohjauksessa opettajalla tila jakaa kokemuksiaan kollegoiden kanssa. Työnohjaus selkiyttää perustehtävää, vahvistaa ammatillista identiteettiä ja luo rakentavan ilmapiirin ratkoa konflikteja. (Onnismaa 2010, 37.)

Täydennyskoulutuksesta kirjoituksissa käsitellään melko usein. Koko aineiston osalta täydennyskoulutuksen osuus on 12.5 %. Talous heijastuu myös opettajien täydennyskoulutuksen saatavuuteen. Täydennyskoulutuksen tarve on kasvanut huomattavasti lakimuutosten ja oppilaiden haasteiden kasvun myötä. Säästötoimina myös koulutuksesta on vähennetty, koska siitä tinkiminen on kunnille helppoa, vaikka työ edellyttää jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Opettajat hakeutuvat

mielellään koulutuksiin, mutta joutuvat usein kouluttautumaan omalla ajallaan ja rahallaan. Opettajista 12 % ei ole saanut täydennyskoulusta lainkaan (50/2006) ja 20 % opettajista pääsee työajalla ja työnantajan kustannuksella kouluttautumaan (20/2010). Koulutuksen suhteen on alueellisia eroja: pienissä kunnissa 5 % ja isoissa kaupungeissa 20 % opettajista kouluttautuu työnantajan kustannuksella (34/2010).

***Kuntien leikkauslinjan vuoksi opettajat pääsevät heikosti päivittämään osaamistaan verrattuna muihin ammattiryhmiin. Lisäksi opettajat ovat keskenään hyvin eriarvoisessa asemassa täydennyskoulutuksen saamisessa. Pienten kuntien opettajista vain joka 20. pääsee vuosittain työnantajan tarjoamaan täydennyskoulutukseen. Kaupunkilaisopettajista joka viidennellä on mahdollisuus täydentää osaamistaan työnantajan kustantamana. Erityisesti peruskoulun ja lukion opettajien mahdollisuus osallistua työnantajan kustantamaan täydennyskoulutukseen on vähentynyt koko 2000-luvun. Koulutusajoista on samalla tullut aikaisempaa selvästi lyhyempiä. Samanaikaisesti koulutustarpeet ja opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet huomattavasti. Lisähaasteita työhön luovat kasvanut maahanmuuttajaoppilaiden määrä, erityisoppilaiden integroiminen yleisopetukseen sekä lisääntynyt tarve oppilaiden tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen tukemiseen. Päinvastoin kuin muissa ammateissa, opettajien täydennyskoulutus perustuu käytännössä edelleen jatkuvaan oman rahan ja ajan käyttöön. Jos haluaa pitää itsensä ajan tasalla ammatissaan, opettaja joutuu kouluttautumaan kesäisin ja maksamaan niin koulutus- kuin majoituskustannuksetkin.(34/2010)***

Kirjoitukset ovat sävyiltään yhä vaativampia ja niissä perustellaan erittäin voimakkein sanoin arjen esimerkein täydennyskoulutuksen tarpeellisuutta opettajien työn hoitamiseksi tämän päivän vaatimusten ja tarpeiden mukaisesti. Joissakin täydennyskoulutusta käsittelevissä kirjoituksissa vertaillaan myös muiden ammattiryhmien täydennyskoulutuspäiviä (esimerkiksi 26/2008). Vuoden 2012 kirjoituksessa vedotaan koulutuksen laadukkuuden ylläpitämisen kansainvälisessä vertaluissa:

***Työnantajien nuiva suhtautuminen täydennyskoulutukseen on huonoa henkilöstöpolitiikkaa ja rapauttaa mahdollisuuksia pitää suomalainen koulutus maailman huipulla. Koska yhteys opetuksen uudistumisen ja täydennyskoulutuksen välillä on merkittävä, koulutuksen ja opetuksen järjestäjille pitää pikaisesti määrätä velvoite huolehtia opettajien täydennyskoulutuksesta ja ammatin ajan tasalla pitämisestä työajalla ja siten, että työnantaja vastaa myös kaikista koulutuksen kustannuksista. Velvoitteen on oltava sanktioitu.(5/2012)***

## 8.2.4 Yhteistyön haasteet

Muutokset työssä näkyvät myös yhteistyön haasteina. Yhteistyö kodin ja koulun välillä on sidottu opetussuunnitelmaan, mutta se ei kuitenkaan velvoita vanhempia huolehtimaan siitä asianmukaisesti. Opettajien on myös tehtävä paljon yhteistyötä muiden tahojen kanssa. Yhteistyötä käsiteltiin kirjoituksissa yhtä usein kuin homeita eli 11.7 % koko aineiston maininnoista ja useimmin vuonna 2012 (neljä mainintaa). Yhteistyön ongelmien esiintyvyys on noussut koko ajan (kuvio 6). Tämä kuvastaa yhteiskunnassa valitsevaa palvelueetosta: vanhemmat pyrkivät valitsemaan ja vaatimaan yhteistyön asemesta.

Rajakaltio (2011, 232–234, 237, 241–242) on tutkinut kouluarkea ja todennut, että yhteiskunnan eriarvoistuminen näkyy mm. taloudellisina ja sosiaalisina ongelmina ja vaikeudet heijastuvat kouluissa erilaisina vaikeuksina. Kouluissa on yhä enemmän erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita, syrjäytymisvaarassa ja pahoinvoivia olevia oppilaita, maahanmuuttajaperheitä. Oppilaiden mielenterveydenongelmat ovat lisääntyneet, samoin luvattomat poissaolot, välinpitämättömyys ja yksinäisyys. Opettajan on oltava toisinaan vanhempien huolien kuuntelijana, toimittava yhteistyössä sosiaaliviranomaisten, terveydenhuollon sekä erityissairaanhoidon kanssa. Kotien kasvatusvastuu on siirtynyt koululle eli yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet koulun kasvatusvastuun lisääntymiseen. Hallinnolliset muutokset ovat johtaneet koulun asiakaslähtöiseen markkinahenkisyyteen, joka ilmenee mm. vanhempien puuttumisena koulun käytänteisiin.

Rajakaltio (2011, 261, 265) kirjoittaa koulun arjesta. Opettajan arki on toimimista erilaisten tehtävien ja vaatimusten ristipaineessa. Asiakaslähtöinen yksilöllisyyttä korostava näkökulma ei sovellu koulun pedagogis-moraalisten tavoitteiden ja joukkomuotoisen pakko-organisaation muovaamien käytäntöjen tavoitteiksi. Koululta odotetaan yhteisöllisyyttä, mutta vaaditaan asiakkaan tarpeista lähtevää yksilöllisyyden huomioimista. Monesti myös oppilaan tarvitsemat interventiot eivät toteudu resurssien puutteesta. Koulun ongelmat juontuvat osaltaan yhteiskunnallisista muutoksista ja niiden luomista eriarvoistumisesta, mutta keinot oppilaiden auttamiseksi opetusmenetelmällisin keinoin ovat vähäiset, lähes olemattomat. Kirjoituksissa viitataan usein työnkuvan muuttuneisuuteen ja arvostuksen puutteeseen:

*Opettajan ammatti on muuttunut voimakkaasti yhteiskunnan muutosten myötä. Mukaan on tullut kiire, teknologia, viihteellisyys ja kansainvälistyminen. Työnkuva on laajentunut ja oppilasryhmät heterogeenistyneet. ...Opettajan työ on haavoittuvaa, mikä johtuu sen ihmissuhdeluonteesta. Opettaja on työssään ennen kaikkea suhteessa lapsiin ja nuoriin, mutta myös toisiin opettajiin ja vanhempiin. Ammatti on jatkuvasti keskustelun ja arvioinnin kohteena ja se koetaan usein*

***pelkäksi yhteiskunnan palveluksi. Tästä seuraa se, että yhä useammin opettajan oma ammatillinen identiteetti ja moraalinen koskemattomuus kyseenalaistetaan sekä opettajana olemisen tilaa uhataan. Tämä puolestaan näkyy opettajien tyytymättömyytenä ammattiinsa ja sen saamaan arvostukseen, mutta pakottaa samalla yrittämään työssä jopa yli voimien... Opettajille olisi annettava enemmän aikaa ja rauhaa itse perustehtävänsä hoitamiseen. Työn painolastista olisi pudotettava tuloksetkovastuu, mikä ei kuulu oppimiseen ja opettamiseen. (33/2008)***

Vertanen (2007, 193–194) sekä Vuorikoski ja Räisänen (2010, 73) kuvailevat opettajalle asetettuja vaatimuksia. Opettaja tekee yhteisvastuista työtä, jossa julkinen valta, kollegiaalinen arviointi ja vanhempien kontrolli ovat kasvaneet. Työhön kohdistuu odotuksia ja uudistuspaineita. Opettajan on tehtävä kasvatustyötään entistä heterogeenisimmissä ryhmissä, sopeuduttava moniammatilliseen yhteistyöhön, hallittava kodin ja koulun välinen yhteistyö ja silti ylläpidettävä omaa elinikäisen kasvun ja ammatillisen identiteetin rakennusprosessia. Yhteiskunnan kehittymisen myötä muun väestön koulutustaso on kohonnut. Opettajan menetetyn auktoriteettiaseman lisäksi markkinatalous palvelueetoksineen on tuonut kouluun nk. valittaja vanhemmat. Näillä kuluttajilla on tarve arvostella kouluja ja opettajia valittamalla toimista tai uhkailemalla oikeustoimilla. Yhteiskunnan muutosten myötä opettajan työn arvostuksen muutos heijastuu palvelueetokseen.

***Opettajan työtä on alettu pitää jopa palveluammattina, vaikka ammatti itse asiassa on muuttunut toiseen suuntaan, erikoisasiantuntijuuteen päin. Samalla kun opettajasta on tullut merkittävä vaikuttaja, joka tekee ratkaisuja opetuksen sisällöstä, arvioinnin linjauksista, oppikirjoista, järjestyksenpidosta ja jopa koulun taloudesta, hänestä on tullut menestyvän tietoyhteiskunnan takaaja. (40/2007)***

***Huoltajien asiallinen ja ankarakin koulun arvostelu on oikeutettua ja sille on annettava tilaa. Mutta kun yhteistyö takkuu, siihen tapaa liittyä juorujen levittämistä, taustojen tonkimista, uhkaavia sähköposteja, lastensuojeluilmoituksia ja kanteluita. Ääritapauksissa oppilaiden huoltajien toiminta muuttuu sellaiseksi kiusanteoksi, jossa opettaja pelkää itsensä, lastensa ja omaisuutensa puolesta. Se johtaa usein myös opettajan sairastumiseen. (46/2012)***

Kolmessatoista kirjoituksessa (36/2006, 7/2007, 51/2007, 4/2008, 4/2009, 33/2010, 37/2010, 44/2010, 34/2011, 16/2012, 24/2012, 32/2012, 46/2012) nostetaan usein esille seikka, että opettajalla on velvollisuus tehdä yhteistyötä, mutta vanhemmilla ei. Kasvatusvastuu on siirtynyt kirjoitusten mukaan kouluille, kun sen pitäisi olla yhä vanhemmilla.

***Vanhempien tiivis yhteydenpito opettajaan luulisi olevan itsestäänselvyys jokaiselle isälle ja äidille. Vanhempien edellyttäessä kouluilta mitä erilaisempia***

*asioita, voisi kuvitella, että he suorastaan vaativat myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Mutta näin ei ole. Vanhempainillat, arviointitapaamiset ja muunlainen yhteydenpito keskittyy pitkälle vain muutamiin niiden oppilaiden vanhempiin, joiden lapsilla kaikki on hyvin. Suuri joukko ei katso yhteydenpitoa tarpeelliseksi, ja etenkin erilaisissa vaikeuksissa olevien oppilaiden vanhemmat loistavat poissaolollaan. **Koulu on yhteiskunnan kansalaisille tarjoama palvelu.** Koska kodin ja koulun välinen yhteistyö erityisesti peruskoulussa on tärkeää lapsen edistymisen, yhteisen kasvatustien löytämisen, kodin tapojen ja kulttuurin ymmärtämisen, koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja monen muun syyn kannalta, vanhemmat pitäisi velvoittaa siihen. **Ilmaisen koulutuksen vastikkeeksi yhteiskunnalla pitäisi olla oikeus ja velvollisuus vaatia vanhemmat yhteistyöhön koulun kanssa.** (4/2008)*

*Valitusten syynä on myös se, että vanhemmat tuntevat lopulta varsin vähän nykykoulun toimintaa. He tekevät päätelmänsä pitkälle omien menneiden koulukokemustensa ja lapsilta kuulemansa perusteella. **Opettajan ja vanhempien yhteistyö pitäisikin siksi saada eräällä tavalla pakolliseksi.** Hyvällä yhteistyöllä vältettäisiin väärinkäsitykset ja ylilyönnit. (51/2007)*

### 8.2.5 Työrauhan merkitys

Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) ovat käsitelleet työelämän muutoksia. Muutokset työelämässä, perheissä, sosiaaliturvassa ja globalisaatiossa heijastuvat myös kasvatustyöhön. Perheiden vaikeudet näkyvät oppilaiden käytöksessä. Launis ja Koli (2005, 351, 363–364) kirjoittavat, että oppilaiden häiriökäytöksellä ja työstä saadulla negatiivisella palautteella on yhteys huonoon työhyvinvointiin. Opettajat kokevat oppilaat sekä työn voimavaroina että työhyvinvointia haittaavina tekijöinä.

Ervasti (2012) on tutkinut opettajien työhyvinvointia ja toteaa, että opettajien hyvinvointiin tulee kiinnittää huomiota kouluissa, joissa on erityisoppilaita, ongelmakäytöstä ja kouluviihtymättömyyttä. Opettajien sairauspoissaoloilla oli tutkimuksen mukaan yhteys oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen, koulutyytymättömyyteen, kiusaamiseen niin, että oppilaiden käytös lisäsi opettajien sairauspoissaoloja. Opettajat tarvitsisivat väkivaltilanteissa toimimiseen jatkokoulutusta ja kouluissa, joissa on erityishuomiota tarvitsevia oppilaita, tarvittaisiin lisää opettajia. Nykyisen kolmiportaisen tuen aikana nämä vaatimukset koskevat lähes jokaista koulua.

Työrauhaa käsiteltiin 11 % kirjoituksissa, eniten vuonna 2012. Kirjoituksissa korostetaan työnantajan vastuuta työturvallisuuden takaamiseksi. Kirjoituksissa peräänkuulutetaan todellisia keinoja väkivallan hillitsemiseksi. Yhtenä merkittävänä keinona mainitaan usein resurssien lisääminen: pienemmät ryhmät, oppilaiden todellisen yksilöllisyyden huomioiminen ja opettajan opetusajan lisääminen, kun käytännössä luokkakoot kasvavat ja muuttuvat heterogeenisiksi

erilaisten oppilasainesten vuoksi. Opettajien aika menee liian usein muuhun kuin opetustyöhön. Lisäksi kirjoituksissa vaaditaan yhteiskunnallista kasvatustietoa hyvistä käytännöistä.

***Kunnilla ja muilla koulutuksen järjestäjillä on yksiselitteisesti vastuu koulun turvallisuudesta. Se merkitsee, että koulutuksen järjestäjän on voitava ehkäistä esimerkiksi oppilaiden häiriökäyttäytymisen seurauksena syntyvät ja ennakoitavissa olevat turvallisuusuhat ja huolehdittava siitä, että psyykkisesti sairaille ja väkivaltaisille oppilaille on koulun ulkopuolella riittävästi hoito- ja kuntoutuspaikkoja. Käytännössä opetusministeriön turvatyöryhmän seitsemän vuoden takaiset linjaukset ja määräykset eivät toteudu, vaan erilaisia väkivaltaisia ja ei-koulukuntoisia oppilaita integroidaan edelleen yleisopetukseen. Oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja fyysisen väkivallan määrä toisia oppilaita ja opettajia kohtaan on lisääntynyt. Väkivaltaista käyttäytymistä esiintyy kouluissa käytännössä päivittäin ja ongelma on valtakunnallinen. Tosin alueellisia ja koulukohtaisia eroja löytyy. Helsingissä tapauksia on tilastoitu viimeisen puolen vuoden aikana 150 eli laskennallisesti yksi jokaisessa koulussa. Viiden vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna luku on yli nelinkertainen. Vähältä piti -tilanteet, joissa seuraukset olisivat voineet olla kohtalokkaita, eivät kouluissa ole vieraita. Tilastoidut tapaukset eivät näytä silti koko totuutta, koska opettajat ja koulut pelkäävät leimautuvansa sellaisiksi, jotka eivät pysty pitämään järjestystä tai hoitamaan työtään ja ongelmiaan. (4/2007)***

*Ylivoimainen enemmistö lapsista ja nuorista käyttäytyy hyvin, mutta häiriöt ovat lisääntyneet. Taustalla on ajan henki: kasvatuksesta on tullut useille aikuisille aihe, josta ei haluta puhua, koska asia koetaan vaikeaksi. Vallalla on sivuun katsomisen mentaliteetti ja pelko siitä, että syytetään väärästä asioihin puuttumisesta. Se on toisin kuin aikoinaan, jolloin koko kylä kasvatti. Silloin päävastuu kasvatuksesta oli lasten huoltajilla, mutta muutkin uskalsivat ottaa siihen osaa, jos omat vanhemmat eivät olleet paikalla tai eivät muun syyn vuoksi tarttuneet asiaan. Koko kylän kasvatuksessa oli sovittu, että väärään käytökseen puututaan yhteisesti ja kaikilla on siitä vastuu. Sen lisäksi, että koulu ja opettajat tarvitsevat välineitä ratkaista nopeasti työrauhaa uhkaavat asiat, Suomi tarvitsee kipeästi suurta kasvatustietoa. Siinä pitää pohtia, millaisiksi ihmisiksi lapsia ja nuoria kasvatetaan ja miten nuorten käyttäytymiseen voidaan ja pitää puuttua. Tässä keskustelussa eivät saa olla vain opettajat ja oppilaiden huoltajat. Se edellyttää kaikkien aikuisten vakavaa mukanaoloa.(24/2012)*

## 8.2.6 Työolotekijöiden vaikuttavuus

Salovaaran ja Honkosen (2013, 132–133, 218) mukaan yhdessä tekeminen sekä työkavereiden huomioiminen, kiittäminen, kannustus ja arvostus luovat työniloa. Työnilolla on myös rinnakkaisvaikutus, sillä opettajien työtyytyväisyys siirtyy myös oppilaisiin ja näkyy kaikkien hyvinvointia myös koulun ulkopuolella. Henkinen kuormittavuus on merkittävin tekijä työhyvinvoinnin kokemisessa. Kuormittavia tekijöitä työyhteisössä on erilaisia: byrokratia,

palautteen laatu, työkuorma ja aikataulut, kirjalliset työt, arvostuksen vähyys, haastavat oppilaat ja perheet, ammatillisten taitojen heikkous, roolikonflikti ja opettajien persoonalliset ominaisuudet.

Työolotekijöitä eli kirjoituksia kouluviihtyvyydestä, uupumuksesta, tunnollisuudesta ja alanvaihtosuunnitelmista oli aineistossa 14.8 %. Suurin esiintyvyys on vuonna 2007 (viisi kirjoitusta) ja toiseksi suurin vuonna 2012 (neljä kirjoitusta). Taustalla ovat taloudelliset kiristystoimet, joista seuraa resurssein vähyys, kiristyneet vaatimukset, opettajien uupumus ja ammatinvaihtosuunnitelmat ja oppilaiden kouluviihtymättömyys.

Kahdesti kirjoitukset käsittelivät opettajien työkuuntoisuutta (14/2009 ja 41/2012). Aiheen käsittelyä on kovin harvoin koko aineistoon nähden, joten se ei liene suurikaan ongelma koulun arjessa. Opettajat sairastavat keskimäärin muita vähemmän. 75 % sinnittelee työssä sairaudesta tai loukkaantumisesta huolimatta. Opettajat ovat alttiina viruksille. Syinä työskentelyyn sairaana tai loukkaantuneena ovat tunnollisuus, pelko työpaikasta ja tieto siitä, että palattuaan sairauslomalta, opettaja kohtaa levottoman luokan. Taloudelliset toimet vaikuttavat myös sijaismäärärahoihin. Sijaisia ei lyhyisiin sijaisuuksiin palkata ja poissaolot hoidetaan oman toimen ohella eli ”otona”. Sairaana oleminen työssä ei ole kiellettyä, mutta sen pitäisi olla perusteellisesti harkittua eikä koulussa saisi olla kirjoittamatonta sääntöä läsnäolovaatimuksesta.

*Opettajien haluttomuuteen jäädä sairauslomalle näyttää Opettaja-lehden kyselyn perusteella olevan kolme syytä. Tunnollisuuden ja jopa ylitunnollisuuden lisäksi opettajat kokevat, että työt kaatuivat muutoin muiden tehtäväksi. He ajattelevat, että joutuisivat joka tapauksessa tekemään töitä sairausvuoteelta. Taustalla on myös kalvava pelko työpaikasta kouluja yhdistettäessä ja lakkautettaessa sekä henkilökuntaa lomautettaessa. (14/2009.)*

*Ylitöiden syyt opettajilla liittyvät luonnollisesti työn luonteeseen, mutta usein ne ovat seurausta myös voimakkaasta velvollisuudentunnosta. Työ halutaan tehdä viimeisen päälle hyvin, vaikka vaatimukset koko ajan kasvavat eikä varsinainen työaika riitä. Velvollisuudentunto, sitoutuminen työhön ja korkea motivaatio johtavat ylitöihin, mistä aiheutuu helposti väsymystä. Se puolestaan heijastuu koko työyhteisön toimintaan sen lisäksi, että opettaja saattaa polttaa itsensä loppuun. (35/2004)*

Opettajat kokevat toisinaan halua vaihtaa alaa ja ammattia. Taustalla on usein työn raskaus ja omien voimavarojen hupeneminen.

***Ammatinvaihdon syynä on useimmiten pyrkimys parempiin ansioihin tai entisen työpaikan meno alta. Palkkauksen ohella opettajat nostavat syyksi ammatin raskauden; se tuntuu kypsyttävän opettajia runsaassa kymmenessä työvuodessa. Huolestuttavinta kuitenkin on, että Tilastokeskuksen selvityksen mukaan joka viides opettaja jättää ammatin jo muutaman vuoden päästä valmistumisestaan, pääkaupunkiseudulla näin tekee joka kolmas. Miehet hakevat***



*muutosta naisia useammin. Kyselystä on luettavissa, että jatkuvat kouluverkkojen supistukset, toistuvat kouluja ja oppilaitoksia koskevat uudistukset sekä julkinen riepottelu rasittavat opettajia, jotka haluaisivat keskittyä rauhassa päätyöhönsä, opettamiseen. Sen lisäksi moni opettaja kokee ammatin luonteen muuttuneen oppilaiden levottomuuden ja väkivaltaisuuden lisääntyneenä sekä vanhempien epäasiallisen käytöksen vuoksi. (48/2007)*

Työnteon mielekkyyden ja työn hallinnan kokemukset ovat tärkeitä kakkien toimijoiden kannalta. Mielekäs ja hallittava työ muodostuu resurssien tasapainosta, jossa tärkeää on myös mahdollisuus palautua työstä. Mielekkyydestä kirjoitettiin vuonna 2010 ja vuoden 2007 esimerkki kuvastaa hyvin opettajan arkea työajattomana työntekijänä:

*Kouluviihtyvyyden sijaan olisi puhuttava koulumielekkyyden kokemisesta. Mielekkyyttä edistävät innostava ilmapiiri, mielenkiintoiset oppimisympäristöt ja vaihtelevat opetusmenetelmät. Siihen vaikuttavat myös riittävän pienet opetusryhmät ja järkeen käypä lukujärjestys. Opettajan ammattiosaaminen näkyy hänen työssään, mikä kuvastuu oppilaisiin ja tekee työnteon mielekkääksi. Lisäksi hyvin toimivat koulun tuki- ja turvatoimet auttavat luomaan opiskelusta myönteisen kuvan. Se tarkoittaa käytännössä, että opettajat ovat oppilaan koulupäivässä läsnä ja auttamassa, jos jokin asia menee pieleen. (42/2010)*

*Opettajan työstä on tullut yhä enemmän sellaista puurtamista, jossa ollaan ainakin ajatuksissa aina töissä. (35/2007)*

Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010, 741–747) kuvailevat pedagogisen hyvinvoinnin rakentuvat kolmesta vuorovaikutustekijästä: opettaja-oppilas -vuorovaikutus, opettajayhteisön vuorovaikutus ja opettaja-huoltaja -vuorovaikutus. Työyhteisö luo opettajille kollegiaalisen ilmapiirin, josta ammentaa voimavaroja työn haasteisiin. Taakan tai stressin syitä ei voin kirjoittajien mukaan etsiä työyhteisöstä. Opettajan ja huoltajan välinen vuorovaikutus koettiin voimavaratekijänä, kun huoltajat jaksoivat tukea oppilaan tavoitteita, mutta rasisiteena silloin, kun huoltajat eivät osittaneet kiinnostustaan oppilaan koulunkäyntiin ja kyseenalaistivat opettajan pedagogiset ratkaisut. Oppilastilanteissa opettajat ratkaisivat tilanteet mieluummin itsenäisesti kuin opettajayhteisössä. Haastavat tilanteet muodostivat opettajalle kokemuksia pedagogisesta hallinnasta ja tätä kautta opettaja koki voimaantumisen tunteita ja sitoutui pedagogiseen hyvinvointiin. Kirjoituksessaan Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010) toteavat, että työyhteisön tuki toimii toiminnallisena puskurina haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Samasta aiheesta mm. vuoden 2012 kirjoituksessa:

*Hyvä opettaja on kiinnostunut oppilaistaan, mutta hänen on myös oltava kiinnostunut siitä, miten työyhteisö voi. Kouluyhteisö on joukkue, joka pääsee yhteisiin ja yksittäisiin päämääriin vain hyvällä yhteistyöllä ja toisiaan kannustamalla. Onnistuakseen opettajan täytyy kokea myös kollegoiden arvostusta ja pystyä nauttimaan työstään. Muuten työtä ei jaksakaan kauan ja*

*menestyksellä tehdä. Menestyksekkäs ja työhönsä intohimoisesti suhtautuva työyhteisö tarvitsee tuekseen vahvan selkänojan työnantajalta. **Laadukkaan lopputuloksen saavuttamiseksi kouluyhteisön työtyytyväisyyden on oltava korkealla tasolla, työtavat tulevaisuuteen suuntaavia ja kannustavia ja voimavarat oikeassa suhteessa tavoitteisiin.** Jos tulevaisuus koetaan epävarmaksi ja jos hyvän työn tekemisen edellytykset viedään, se kostahtuu lopputuloksessa, lasten ja nuorten osaamisessa. Sen vuoksi kuntien opetustoimeen liittyvillä säästöiksi sanotuilla kurjistuksilla on kauaskantoiset ja vakavat seuraukset. Laadukkaan kasvatuksen ja opetuksen takaa koulutuksen järjestäjä ja työnantaja, joka investoi opettajiin ja opetukseen. Vain näin ovat mahdollisia oppilaiden huippusuoritukset ja heidän keväällä niistä saamansa palkinnot. (22/2012)*

Vuosina 2007 ja 2010 mainittiin merkittävästä yhteydestä aikuisten ja lasten tunnekokemusten välillä:

*Aikuisten ahdistus näkyy väsymisenä, joka heijastuu myös lapsiin ja nuoriin ja on selkeässä yhteydessä heidän kokemaansa koulu-uupumukseen. (3/2007)*

*Tutkimus antaa kuvan, että paha olo tarttuu myös opettajiin ja että ”sairaudet” sairastuttavat: pitkien sairauslomien lisäksi huono-osaisten alueiden opettajilla on keskimääräistä runsaampaa alkoholinkäyttöä, stressiä ja muita vaikeuksia. Eräiden muiden tietojen perusteella myös opettajien loppuunpalamiset ja jopa itsemurhat olisivat näillä alueilla yleisempiä kuin parempituloisten asuinalueilla. Perheiden ja lasten ongelmat näkyvät opettajan työn arjessa ja jopa vapaa-ajassa. Huono-osaisuus tuo kouluun ilmiöitä, jotka eivät sinne kuulu. Se kaikki lisää työtä ja väsyttää. Erityisesti naisopettajat tuntuvat ottavan osan perheiden taakasta kannettavakseen. (10/2010)*

## 9 POHDINTAA PÄÄKIRJOITUKSISTA

### 9.1 Opettajien työhyvinvointi

Pääkirjoitusten luoma kuva opettajien työhyvinvoinnista on hyvin pirstaleinen ja hajanainen. Epäkohtia nostetaan esille vahvasti ja toistojen avulla. Monia asioita toistetaan useasti, jopa samoin sanoin, paitsi työhyvinvoinnin käsitettä, jota käytetään vain kerran vuonna 2011:

*Opettajien **hyvinvointi** heijastuu oppilaisiin: jos opettajalla menee hyvin, oppilaatkin voivat paremmin. Hyvinvointi näkyy opettajainhuoneen ilmapiirissä, opettajien jaksamisessa, oppilaiden kouluviihtyvyydessä ja opetuksen laadussa.(40/2011)*

Muutoin lukijan on ymmärrettävä sisällön perusteella tarkoitettavan työhyvinvointia:

*Laadukkaan lopputuloksen saavuttamiseksi **kouluyhteisön työtyytyväisyyden** on oltava korkealla tasolla, työtavat tulevaisuuteen suuntaavia ja kannustavia ja voimavarat oikeassa suhteessa tavoitteisiin. (22/2012)*

Soinin, Pyhällön ja Pietarisen (2010) muodostama pedagoginen hyvinvointi on huomioitu kirjoituksessa vuonna 2012:

*Kouluyhteisö on joukkue, joka pääsee yhteisiin ja yksittäisiin päämääriin vain hyvällä yhteistyöllä ja toisiaan kannustamalla. Onnistuakseen opettajan täytyy kokea myös kollegoiden arvostusta ja pystyä nauttimaan työstään. (22/2012)*

Kirjoitusten luoman kuvan perusteella kouluissa voidaan huonosti. Lukija voi päätellä kirjoitusten kielteisestä sävystä, että mikään koulussa ei toimi hyvin ja mistään ei voida olla iloisia. Koulutilat muodostavat kirjoitusten mukaan yhden merkittävän tekijän sille, että opettajat sairastuvat. Syinä tähän ovat pääasiassa homeet tai ”sisäilmaongelmat”, kuten ne yleensä ilmaistaan. Toisena syynä ovat toimimattomat ja ahtaat tilat, jotka kertovat taas siitä, että ryhmätavoitteet ovat muuttuneet tilojen rakentamisen jälkeen, eikä niiden ajantasaistamista pidetä tärkeänä, jos vastakkain asetetaan terveen tilan luominen. Kolmas fyysinen uhkatekijä on väkivallan kokeminen työssä usein juuri oppilaiden taholta ja joskus myös vanhempien taholta. Teoriasta muodostuneessa mallissa fyysinen hyvinvointi oli osa ihmisen terveyttä ja tornin perustusta. Edellä mainitut seikat työn fyysisistä

uhista sisältyivät turvallisuuden kokonaisuuteen. Fyysisillä tekijöillä on merkittävä vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin.

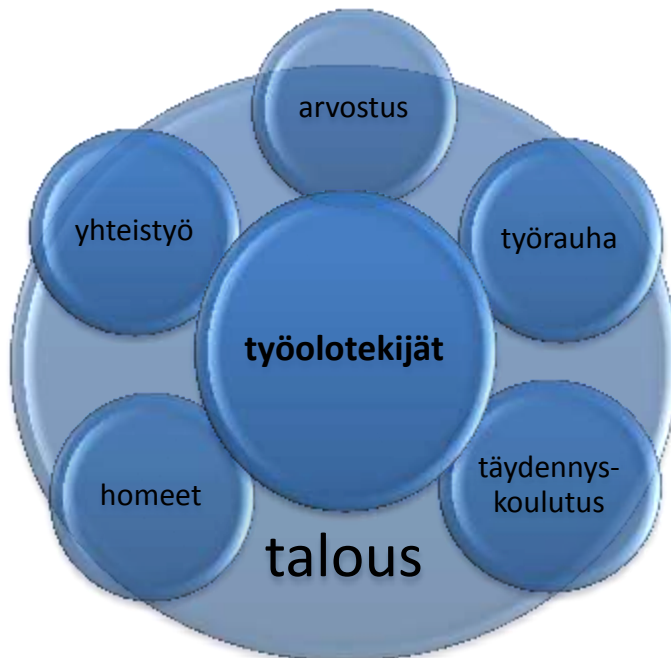
Työn henkinen kuormittuvuus esiintyi teoriapohjaisessa mallissa sekä kaiken pohjalla olevana tukijalkana että turvallisuudessa työn mielekkääksi kokemisenä, kouluyhteisön vuorovaikutuksina, arvostuksen kokemisenä, osaamisen hallintana ja hyvinvoinnin kokemisenä. Kirjoituksissa kuvaillaan paljon henkiseen hyvinvointiin liittyviä seikkoja käytännön ongelmien kautta. Nämä seikat nousivat esille teemojen avulla. Homeet sairastuttavat ja luovat henkistä painetta työn hoitamiseen sairastamisesta huolimatta. Usein myös taistellen oireita vähätteleviä päättäjiä kohtaan. Yhteistyön puute ja laatu sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolelle nousee kirjoituksissa yhdeksi henkistä kuormittavuutta lisääväksi tekijäksi. Opettajat tuntuvat kirjoitusten mukaan työskentelevän kovilla heterogeenisissä ja isoissa ryhmissä. Työnkuvaan on tullut paljon muutoksia uusien lakien myötä. Ammatillinen osaaminen koetaan vaarantuvan. Muutosvastarintaa entiseen on selkeästi havaittavissa kirjoituksissa, joissa vaaditaan opettajille laadukasta täydennyskoulutusta.

Aineistosta nousi voimakkaasti esille kasvatusvastuun puute. Teoreettisessa osassa opettajien työn kuormittavuustekijöistä esimerkiksi Onnismaa (2010) kuvailee yhteistyön vanhempien kanssa. Teoriassa ei kuitenkaan nouse esille keskustelua kasvatusvastuusta, jota taas aineisto nostaa merkittävään rooliin opettajien arjen haasteissa. Vanhempien kasvatusvastuun laiminlyöminen tai sen vääristyneisyys luo arkisiin tilanteisiin kärjistyneitä keskusteluja haitaten opettajalle totutun yhteistyötapojen toteutumisen.

Kuten aiemmin on tullut esiin, työhyvinvoinnista kirjoitettiin käsitteenä tuskin lainkaan. Työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä sen sijaan käsiteltiin enemmän. Teemoittelussa esille tulleet seikat on liitetty omiin ryhmiinsä. Esimerkkinä tässä yhteydessä nousee työolotekijät eli viihtyminen, tunnollisuus, uupuminen ja alan vaihtosuunnitelmat. Useat eri tekijät voivat yksilöissä johtaa tunteeseen, että omat voimavarat on kulutettu loppuun, jolloin mieleen hiipii toive muutoksesta parempaan. Voimavarojen ja tavoitteiden suhteesta kirjoitettiin esimerkiksi 22/2012 kirjoituksessa (lainaus yllä). Opettajilla tämä näkyy pyrkimyksenä aikaiselle eläkkeelle tai toisiin töihin. Teoreettisessa mallissa tuodaan esille esimerkiksi, että jos vaatimukset ovat suuremmat kuin panostus, ulkoinen kontrolli on vahva, hallintakeinot ja kompetenssi heikot, ylikuormitusta, puutteelliset palkkiot, yhteisöllisyys on hajanainen, oikeudenmukaisuus puutteellinen, työssä on arvokonflikteja ja palautuminen on riittämätöntä, kokee opettajakin työuupumusta eli väsymystä ja kyynisyyttä. Aineistossa työhyvinvoinnin uhat ovat lukijan ymmärryksen varassa, sillä suora syy-yhteys annetaan ymmärtää kirjoittamatta siitä sellaisenaan.

## 9.2 Pääkirjoitusten työhyvinvointimalli

Koulutuspolitiikka luo tavoitteet toiminnalle. Talous muodostaa perustan koulutyöllekin. Se mahdollistaa fyysiset tilat ja resurssit, esimerkiksi henkilöstön ja opetusvälineet. Talouteen liittyvät asiat muodostivat suurimman teeman kirjoituksissa. Talous heijastelee kaikkeen koulutyöhön luoden resurssit, tehokkuusvaatimukset, työsuhteiden laadun, lomautusuhat jne. Talouden vaikutus näkyy kaikissa teemoissa: resurssien vähyys ja uudistukset luovat opettajille täydennyskoulutuksen tarvetta, koulutyöhön työrauhaongelmia, kokemuksia arvostuksen puutteesta ja lisävaatimuksia yhteistyöhön kotien ja muiden yhteistyötahojen, kuten sosiaalitoimen ja lastenpsykiatristen hoitotahojen kanssa. Talous vaikuttaa myös työtiloihin eli sisäilmaongelmien viivästyneeseen, jopa tekemättömiin korjauksiin. Kaikilla teemoilla on vaikutusta myös toisiinsa eri tavoin ja eri tasoilla. Merkittävin vaikutus teemoilla on työolotekijöihin. Kaikilla teemoilla on merkitystä työn mielekkääksi kokemisessa. Mikäli työ koetaan liian raskaaksi, vähän arvostetuksi mm. vanhempien ja poliittisten päättäjien taholta ja omaa hyvinvointia haittaavaksi, opettajat suunnittelevat siirtymistä aikaisemmin eläkkeelle tai toisiin tehtäviin. Talouden merkitys heijastuu kaikkiin teemoihin, jotka puolestaan vaikuttavat opettajan kokemukseen työstä eli työolotekijöihin. (Kuvio 10.)



KUVIO 10. Kirjoitusten teemat.

Tutkimuksen teoriasta nousseen mallin avulla lähestyttiin aineistoa etsien merkkejä opettajien työhyvinvoinnista. Vertailtaessa kirjoitusten teemoja (kuvio 10) teoreettisesta osuudesta muodostettuun koulun hyvinvointimalliin (kuvio 1), voidaan huomata, että sisällöltään kuviota ovat lähes yhtenevät. Ilmiasu on erilainen, kuten teemojen otsikotkin, mutta palloihin sisältyvät samat asiat kuin laatikoihin. Aineistossa tieto on pirstaloitunut pieniksi tiedon jyväsiksi, joissa mainitaan ja vihjataan, joskus jopa korostetaan työhyvinvointiin liittyviä asioita, mutta hyvin harvoin kerrotaan seikkojen liittyvän suorana tai välillisesti opettajien työhyvinvointiin ja hyvinvoivaan kouluyhteisöön.

Terveysteen liittyvät seikat ovat usein yksilöllisiä ominaisuuksia, joihin työympäristötekijät voivat vaikuttaa haittaavasti. Fyysisen ja psyykkisen terveyden merkitys korostuu yksilön voimavaratekijöinä työn haasteiden edessä. Ymmärrettävästi kirjoituksissa ei näitä käsitellä muuten, kuin työympäristön vaikutusten yhteydessä eli kun turvaton fyysinen ympäristö, väkivalta tai sisäilmaongelmat uhkaavat terveyttä. Kirjoituksessa kirjoitettiin usein ongelmien liittyvän turvallisuuteen eli koulun fyysiseen ympäristöön ja oppilaiden häiriökäytökseen, joka teoriaosuudessa liittyi selkeästi tilojen turvallisuuteen, tilojen kuntoon, toimiviin tiloihin tai väkivallan uhkaan. Kouluyhteisön merkitys korostui kirjoituksissa myös usein eli aiheina olivat usein johtamistoiminta sekä kuntatasolla että poliittisella tasolla, työyhteisön merkitys ja yhteistyö eri tahojen kanssa. Arvostus oli merkittävä teemakokonaisuus ja kirjoituksissa korostuikin opettajan työn, työajan, loma-ajankohdan eli niin kutsuttujen etujen julkinen käsittely, työn ennakoitavuus ja työsuhteiden epävarmuus ja alttius poliittisten talousratkaisujen kohteena. Myös ammatillinen osaaminen nousi esiin runsaassa kirjoittelussa täydennyskoulutuksen tarpeesta ja tasosta. Hyvinvoivan opettajan käsittely jäi kirjoituksissa vaillinaiseksi. Teoreettisessa kuviossa hyvinvoivan opettajan taustalla ovat työn hallinta, toimintakyvyn ja oman toimijuuden säilyminen ja vahvistuminen, opettajayhteisön aktiivinen toimijuus, holistinen työote, yhteisöllinen ongelmien ratkaisu. Näitä aiheita vain sivuttiin rivien välissä, vihjaillen. Opettajan hyvinvoinnin yhteys oppilaan kouluviihtyvyyteen ja koulumiellekyyden kokemiseen tuotiin parissa kirjoituksessa selkeästi esille.

Kirjoituksissa oli hyvin vähän mainintoja työhyvinvoinnista. Uupumuksesta kirjoitettiin lähinnä väsymisenä muuttuneeseen työnkuvaan ja lisätyöhön, haasteellisten oppilaan ja heidän vanhempansa kanssa tehtävään hankalaan yhteistyöhön ja vähentyneisiin työn arvostukseen ja hallinnan tunteisiin. Myös riittämätön palautuminen mainittiin uupumuksen aiheuttajana, kun kirjoitettiin tunnollisen opettajan pitkstä työpäivästä ja tunteesta olla jatkuvasti vanhempien tavoitettavissa.

Teoreettisen kuvion palikkatornimainen rakenne voidaan havaita myös teemoista muodostetussa kuvissa. Ympyrärakennelman taustalla vaikuttavat tekijät kannattelevat työolotekijöitä eli työhyvinvointiin liittyvien seikkojen kokemista. Aineiston pohjalta teemat vaikuttavat toisiinsa voimakkaasti tukien. Myös tämä kuvio voitaisiin kuvata sivusta, jolloin työolotekijät keikkuisivat muiden teemojen nokassa. Jonkun teeman heikkous kallistaa myös työolotekijöitä. Talous luo pohjan kaikelle ja sen hajoaminen upottaa koko rakennelman. Teorian pohjalta muodostetussa kuviossa talouden merkitys on piiloutunut neljään laatikkoon: turvallisuus (tilat), kouluyhteisö (johtaminen), arvostus (työsuhteet) ja osaaminen (täydennyskoulutus). Talouteen liittyvät resurssit, joista kirjoituksissa mainittiin lähestulkoon aina taloudesta puhuttaessa (taloudesta 30 mainintaa eli 23.4 % koko aineistossa), sisältyvät teoreettisessa osiossa kaikkiin laatikoihin ja vaikuttavat taustalla sekä työn tekemiseen että työn mielekkääseen kokemiseen.

Mistä kirjoituksissa ei kirjoitettu? Työnohjausta ei mainittu missään tekstissä. Työnohjaus nähdään merkittävänä voimaannuttavana tekijänä työntekijän jaksamiselle, voimaantumiselle ja työn haasteiden vastaanottamiselle. Kirjoituksessa tuotiin hyvin usein ja korostetusti vaatimus täydennyskoulutuksesta työnantajan rahoittamana sekä työajalla tapahtuvana tavoitteellisena ammattipätevyyttä ja osaamista lisäävänä tekijänä. Työnohjauksen mainitsemattomuus niissäkin yhteyksissä, joissa vaadittiin mm. täydennyskoulutusta haasteellisten uusien tilanteiden kohtaamisessa tai yhteisöllisyyden merkityksen korostuksissa, herättää hämmästyä. Työnohjaus on kuitenkin edullinen keino luoda keskustelevaa työkulttuuria, kollegiaalista tukea, osaamisen hallintaa ja ennen kaikkea työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Onko yleensä edes tiedossa menetelmän hyödyllisyys ja käyttötarkoitus? Työnohjaus menetelmänä on monelle tuntematon eikä sitä osata edes vaatia. Työnohjaus on kuitenkin halvin ja helpoin keino ennaltaehkäistä uupumusta ja siihen johtavia tilanteita ja tukea koko tiimin jaksamista haastavissa tilanteissa. Tämä tulisi ehdottomasti ottaa huomiota alan ammattijärjestössä, sillä opettajilla on oikeus työnohjaukseen. Oikeudesta ei vain kovin yleisesti puhuta, säästösyistä. Mutta ehkäpä ammattijärjestön pitäisi nostaa asiaa esille samoin kuin kirjoitetaan täydennyskoulutuksesta tai resurssien vähyydestä.

Työhyvinvointi sanaa ei mainittu siihen vaikuttavien tekijöiden yhteydessä. Kirjoitettiin paljon uupumuksesta ja hyvinvoinnin merkityksestä myös oppilaiden viihtymiseen. Kirjoituksissa oli työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä paljon. Mutta niiden moninaista yhteyttä juuri opettajien työhyvinvointiin ei tuotu esille. Miksi pääkirjoitukset eivät puhu asioista oikeilla käsitteillä?

Kenelle kirjoitukset on suunnattu? Opetusalan ammattijärjestön sivuilta ei löytynyt tarkempaa tietoa kenelle lehden kasvatuspoliittinen näkökulma on suunnattu. Lehti on

ammattijärjestön jäsenlehti ja lukijoina ovat pääasiassa jäsenet eli opettajat ja lastentarhanopettajat. Tuntuu kuitenkin erikoiselta, että jäsenistölle kirjoitetaan näinkin vahvaa kuvailua koulun arjesta, tutkimustuloksista vastaväittein ja selkeitä koulutuspoliittisia vaatimuksia. Eivätköhän opettajat itsekin tiedä, mikä kentällä mättää, mikä haittaa omaa ja oppilaiden hyvinvointia ja miten asioiden pitäisi olla? Jos tarkoitus on nostaa ulkopuolisen, esimerkiksi poliittisen päättäjän, tietoisuuteen korjattavia asioita, tulisi lehden myös mennä heidän saatavilleen. Tätä tietoa ei lehti sivuillaan jaa eli jäi epäselväksi mihin muualle levikkiä suunnataan kuin jäsenistölle. Lehti on viime vuosina ilmestynyt myös sähköisesti e-lehtenä, jolloin yksittäisistä artikkeleista on voinut lukea mediasta ennen lehden putoamista omaan postilaatikkoon. Vertailin viikolla 19 ilmestyneen *Insinööri-lehden* pääkirjoitusta aineiston teksteihin. Menemättä syvempään analyysin mainitsen vain ensivaikutelman eroavuudesta eli *Insinööri-lehden* pääkirjoituksen tyyli ja sisältö oli vahvasti positiivinen ja tulevaisuuteen tähtäävä. Opettaja-lehden pääkirjoitusten synkkyys ja toivottomuus eivät houkuttele edes lukemaan niitä. Miksi minä luen sellaista, jonka jo tiedän tai, miksi lukea sellaisesta, joka ei muutu miksikään olemassa olevassa kontekstissa eli ammattijärjestön äänellä ammattijärjestön rivijäsenelle. Kasvatuksen arki on ollut aina hiukan ajastaan jäljessä, vaikkakin Suomessa edellä moniin muihin maihin nähden tasa-arvoisuudessa ja laadussa. Suomalainen luonne on ja pysyy auktoriteettiuskollisena. Eipä siellä kouluissa istumalakkoihin ryhdytä, jos tuolit viedään säästösyistä. Saattaa olla ”opehuoneessa” hiljaista juputusta jatkuvista säästöistä ja kurjuuden yltäkylläisyydestä, mutta työ jatkuu rakkaiden oppilaiden parissa vaikka vähän pienemmillä resursseilla.

Pohtiessani syitä kirjoitusten negatiivisuuteen ja omiin havaintoihin työelämässä perusopetuksessa päädyin sanaan muutosvastarinta. Koulun historialliset perinteet ja tavat ovat hyvin vahvat. Useasti on eri tutkimuksissa todettu, että opettajankoulutus laahaa yhteiskunnan kehityksestä jäljessä henkisesti ja fyysisesti. Viimeisimmät muutokset liittyvät oppilaiden heterogeenisuuteen ja oppimisen teknologiaan. Koulu ei ole halukas eikä edes valmis muuttumaan. Aika on ajanut ohi koko kylän arvostetusta ja tietäjästä. Kaikki saavutukset luokahuoneessa eivät olekaan enää opettajan ansiota. Tämän päivän yhteiskunta ei piilota enää erilaisia oppijoita laitoksiin, vaan pyrkii integroimaan heidät osaksi toimivaa yhteisöä. Valta ei ole enää opettajalla ja keinojakin on oltava valmis päivittämään, joskus jopa omalla ajalla ja rahalla, kuten pätkätyöläiset tekevät. Vastarinta uudistuksille on kova ja nämä aiheuttavat henkistä pahoinvointia. Muutoshaluttomuus nostaa esille vain epäkohtia. Entä, jos näkökulma muutetaan peilikuvaksi? Muutos toisin tekemiseksi voisi lähteä oman ajattelumaailman muutoksella ja päivityksellä. Ei maailma nyt noin kurja paikka ole!



Koulutuksen ajanmukaistamisen lisäksi huomiota tulisi kiinnittää tarkemmin henkilöstöhallintoon ja pedagogiseen johtamiseen. Teorian ja aineiston valossa nämä näyttävät olevan niin sanotusti retuperällä tai tasoltaan hyvin vaihtelevia. Hyvällä henkilöstön hallinnalla ja pedagogisella johtamisella voidaan luoda uusia keinoja kohdata muutos työssä ahdistumatta tai jarruttamatta etenevää kehitystä.

### 9.3 *Jatkotutkimusaiheita*

Tutkimuksesta nousee paljon ajatuksia jatkotutkimuksen aiheista. Yhtenä merkittävänä seikkana nousee kirjoituksessa mainitsematon työnohjaus ja sen merkitys opettajan työhyvinvoinnin edistäjänä. Samalla olisi hyvä kartoittaa työnohjauksen tarjonnan kirjoa: millaista työnohjausta on tarjolla ja, kenellä on oikeus ja kunnia saada työnohjausta, miten se koetaan?

Koulurakennusten kunto ja toimivuus on mielenkiintoinen epäkohta. Mikä aiheuttaa kyseiset ongelmat, kuinka laaja ja vaikea tilanne todellisuudessa on ja mitä sille aiotaan tehdä? Kuinka paljon opettajat voivat vaikuttaa työtiloihinsa? Myös homealtistuneiden ihmisten oireiden kartoitus ja seuraukset toisivat lisätietoa tämän päivän puheenaiheesta ja terveiden rakennusten tarpeellisuudesta. Homeisten rakennusten kunnostus tai mieluummin uudelleen rakentaminen muodostavat suuria kustannuksia kunnille. Olisiko syytä pohtia, miten valtio ja EU voisivat tukea toimia, sillä hyvällä sisäilmalla on merkittävä yhteys terveyteen? Kuinka paljon tulevaisuudessa kuntien ja valtioiden erikoissairaanhoidon menot kasvavat, kun rakennukset sairastuttavat yhä nuorempia ihmisiä loppuiän sairauksille (astma, syöpä)? Eli yhteiskunnassa tarvitaan paikoin arvokeskustelua vähäisten varojen käytöstä.

Jokaista aineistossa nousevaa teemaa voisi tutkia laajemmin. Työelämä myös kasvatusalalla on pätkätöiden valtaamaa. Miten havainnot työhyvinvoinnin ja vaikuttamisen kokemisesta eroavat vakituisten ja määräaikaisten kesken? Miten paljon kunnat pelaavat työsuhteilla: kiristämistä, vähättelyä, joustamisen vaatimuksia jne. Kuinka likaista peliä pelataan homealtistuneiden työnhakijoiden kanssa? Myös virkaiän ja työsuhteen laadun merkitys olisi hyvä nostaa esille: onko nuori tai pätkätyöntekijä talouden pelinappula kunnan monopolipelissä? Aihetta voisi lähestyä eri teemojen kautta tutkien työsuhteiden laadun merkitystä ja kokemusikää asioiden kokemisessa.

Yhtenä tutkimusaiheena voisi olla kouluyhteisön eli opettajien ja ohjaushenkilöstön keinoja muuttaa työtapoja tämän päivän oppilasaineeseen sopiviksi. Koska moni seikka tutkimuksessa herätti epäilyn muutosvastarinnasta eli asia on kielteinen vain, koska se muuttaa arkea totutusta, voisi etsiä keinoja nähdä asiat toisin ja elää ajassa eteenpäin.

# LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 153–166.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Alasuutari, 2007. Laadullinen tutkimus. Vaajakoski: Vastapaino.

Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa: P. Kettunen & H. Simola (toim.) 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Hämeenlinna: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.

Arra, O. 2002. Uudet koululait ja opettajan työ. Teoksessa: T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.). 2002. Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Vaasa: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV, 59–66.

Critchley, H. & Gibbs, S. 2012. The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology* 2012, Vol. 29 Issue 4, 64–76.

Eitakari, L. 2013. ”Hymyssä suin ja hyvällä mielellä”. Hyvinvoiva oppilaitos – totta vai utopiaa? [www-dokumentti]

<[https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54921/Eitakari\\_Liisa.pdf.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54921/Eitakari_Liisa.pdf.pdf?sequence=1)>  
7.10.2013.

Elo, A.-L., Mattila, P. & Kuosma, E. 2005. Voidaanko alaisten psykososiaalista työympäristöä ja hyvinvointia parantaa johtamisvalmennuksella? *Työ ja ihminen* 19/2005, 3: 334–349.

Jenni Ervasti. 2012. Pupil-Related Psychosocial Factors, School Setting, and Teacher Sick Leave: A Collaborative Data Study. *People and Work. Research Reports* 96. Finnish Institute of Occupational Health. Helsinki, Finland. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gibbs, S. & Powell, B. 2012. Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology* (2012), 564–584.

Hakanen, J. 2002a. Työn imu ja työuupumus - laajennetun hyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. *Psykologia* 4, 291–301.

Hakanen, J. 2002b. Työuupumuksesta työn imuun - positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. *Työ ja Ihminen* 16/2002, 42–58.

Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Tampere: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. *Hyvä koulu*. Vammala: Työterveyslaitos, 29–42.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (2006) 495–513.

Heikkinen, V. 1999. Ideologinen merkitys. Kriittisen Tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Vaasa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Hellsten, T. 2007. Virtahepo työpaikalla. Kohti hyvinvoivaa työyhteisöä. Jyväskylä: Kirjapaja.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.

Holopainen, T., Lukkarinen, E. & Rautama, P. (toim.). 2002. Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Vaasa: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV.

Hyvärinen, P. 2006. Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. Hyvä koulu. Vammala: Työterveyslaitos, 124–128.

Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2006. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa: T. Kumpulainen & S. Saari (toim.). 2006. Opettajat Suomessa 2005. Tampere: Opetushallitus, 91–100.

Innola, M., Mikkola, A. & Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Millaisia opettajatarpeita? Teoksessa: T. Kumpulainen (toim.). 2011. Opettajat Suomessa 2010, 131–140. [www-dokumentti] <[http://www.oph.fi/download/131532\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf)> 17.10.2013.

Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa: P. Kettunen & H. Simola (toim.) 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Hämeenlinna: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 105–143.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993, Diskurssiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja anlyyttiset käsitteet. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Jyväskylä: Vastapaino, 17–47.

Juusela, L. 1996. Työnohjaajan johtajuus. Teoksessa: S. Keskinen (toim.). 1996. Ryhmäilmiöt ja työnohjaus. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Sarja B: Raportit ja selvitykset 12, 26–37.

Kalimo, R., Mutanen, P., Pahkin, K. & Toppinen - Tanner, S. 2001. Työssä jaksamisen voimavarat: työolot ja yksilölliset tekijät jaksamisen ennustajina. *Työ ja Ihminen* 15/2001, 73–82.

Katajamäki, H. 2004. Taloussanomalehtien pääkirjoitusten viestinnän lähtökohtien ja tekstien merkitysten kohtaamisia. *Lisensiaattityö*. Vaasan yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Viestintätieteen laitos. [www-dokumentti]  
 <[http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&ved=0CGgQFjAH&url=http%3A%2F%2Fipias.uwasa.fi%2F~hkat%2Fisuri.pdf&ei=BidwUfnVBIqC4gTM..7oGYBg&usg=AFQjCNEqzCN5VKpMCD2MutIBJBCVGKXn\\_w&bvm=bv.45373924,d.bGE](http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&ved=0CGgQFjAH&url=http%3A%2F%2Fipias.uwasa.fi%2F~hkat%2Fisuri.pdf&ei=BidwUfnVBIqC4gTM..7oGYBg&usg=AFQjCNEqzCN5VKpMCD2MutIBJBCVGKXn_w&bvm=bv.45373924,d.bGE)>  
 18.4.2013.

Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen, S., Viluksela, M. & Virtanen, S. (toim.). 2013. *Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista* Tampere: Työterveyslaitos.

Keski-Luopa, L. 2001. *Työnohjaus vai superviisaus*. Metanoia instituutti.

Kettunen, P. 2012. Lopuksi. Teoksessa: P. Kettunen & H. Simola (toim.) 2012. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Hämeenlinna: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 480–484.

Kinman, G., Wrayb, S. & Strangea, C. 2011. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* Vol. 31, No. 7, December 2011, 843–856.

Kinnunen, U. & Hättinen, M. 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa: U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) 2005. *Työ leipälajina - työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 38–55.

Kinnunen, U. & Feldt, T. 2009. Työkuormituksesta palautuminen. Psykologinen näkökulma. Teoksessa: U. Kinnunen & S. Mauno (toim.). 2009. *Irtiottoja työstä: työkuormituksesta palautumisen psykologia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 7–27.

Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. 2008. Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–90.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa: H. Niemi (toim.). 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130–142.

Koivumäki, J. 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden raknetumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantunjaorganisaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 722. Tampere: Juvenes Print.

Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.). 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 122–147.

Koski, L. 2011. Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 126–149.

Kuntatalouden vakaus ja kestävyys -raportti julkaistu . 2010. Valtionvarainministeriö.. [www-dokumentti]

<[http://www.vm.fi/vm/fi/03\\_tiedotteet\\_ja\\_puheet/01\\_tiedotteet/20101021Kuntat/name.jsp](http://www.vm.fi/vm/fi/03_tiedotteet_ja_puheet/01_tiedotteet/20101021Kuntat/name.jsp)>

18.3.2013.

Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Työ ja ihminen 19/2005, 3: 350–366.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Luettelo Suomen pääministereistä. 2013. Wikipedia. [www-dokumentti] <[http://fi.wikipedia.org/wiki/Luettelo\\_Suomen\\_p%C3%A4%C3%A4ministereist%C3%A4](http://fi.wikipedia.org/wiki/Luettelo_Suomen_p%C3%A4%C3%A4ministereist%C3%A4)> 18.3.2013.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.). 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 12–40.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.). 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 12–40.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Lähes joka toinen koulu sairastaa, sisäilma luultua kehnempi. 2013. MTV-uutiset. [www-dokumentti] <<http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/lahes-joka-toinen-koulu-sairastaa-sisailma-luultua-kehnempi/1906646>> 26.11.2013

Manka, M.-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Hämeenlinna: Talentum.

Manka, M.-L. 2007. Työrauhan julistus. Miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Jyväskylä: Kirjapaja.

Manka, M.-L. 2012. Työn ilo. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Manka, M.-L., Heikkilä- Tammi, K. & Vauhkonen, A. 2012. Työhyvinvointi ja tuloksellisuus. Henkilöstön arvoa kuvaavat tunnusluvut johtamisen tukena kunnissa. Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu, Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. [www-dokumentti] <[http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/oppaat/hakuopas\\_netti.pdf](http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/oppaat/hakuopas_netti.pdf)> 5.10.2013

Manka, M.-L., Kaikkonen, M.-L. & Nuutinen S. 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos, Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto. Tampere. [www-dokumentti] <<http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/oppaat/tyhyopas1.pdf>> 5.10.2013.

Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychologica Review* 50/1943, 370-396.

Mauno, S. & Kinnunen, U. 2005. Työn epävarmuus, työttömyys ja hyvinvointi. Teoksessa: U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno. 2005. Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 167–199.

Mauno, S., Pyykkö, M. & Hakanen, J. 2005. Koetaanko organisaatiossamme työn imua: Työn imun yleisyys ja selittävät tekijät kolmessa erilaisessa organisaatiossa. *Psykologia* 40/2005, 16–30.  
Moisalo, V.-P. 2010. Arjen johtaminen. Käytännön esimiestyötä. Vantaa: infor.

Mutanen, L., Bredenberg, K., Koskensalmi, S., Lauttio, L.-M. & Pahkin, K. 2004. Parempi työyhteisö. Työterveyslaitos.

Mäkikangas, A. Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulmaa työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa: U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) 2005. Työ leipälajina - työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 56–74.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti –arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.). 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–94.

Nieminen, T. 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. Hyvä koulu. Vammala: Työterveyslaitos, 43–50.

Nikki, M.-L. 2001. Hallinto ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alkuun. Teoksessa: K. Jouko, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). 2000. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 169–186.

Nordström, A. 2012. Kieli ja puhetapa ovat vallan välineitä. *Universitas* 4/2012. [www-dokumentti] <[http://www.yhl.fi/yhl/tiedotteet/universitas/04\\_2012/puhetapa.asp](http://www.yhl.fi/yhl/tiedotteet/universitas/04_2012/puhetapa.asp)> 15.9.2013.



Nuutinen, S., Heikkilä-Tammi, K., Manka, M.-L. & Bordi, L. 2013. Vuorovaikutteinen johtajuus työssä jaksamisen keinona. Toimintatutkimus eri-ikäisten johtamisesta kolmessa organisaatiossa. Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu, Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. [www-dokumentti] <<http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/oppaat/TSRloppuraportti.pdf>> 5.10.2013.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. [www-dokumentti] <[http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)> 5.10.2013.

Opettaja-lehti-info. [www-dokumentti] <<http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&cid=1351276482931&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fsisaltosivu>> 11.2.2014.

Opetusalan Ammattijärjestön jäsentilastot. 2013. [www-dokumentti] <[http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page804.jspx?\\_afLoop=1447420215020341&\\_afWindowMode=0&\\_afWindowId=1237k3h70\\_187#%40%3F\\_afWindowId%3D1237k3h70\\_187%26\\_afLoop%3D1447420215020341%26\\_afWindowMode%3D0%26\\_adf.ctrl-state%3D1237k3h70\\_207](http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page804.jspx?_afLoop=1447420215020341&_afWindowMode=0&_afWindowId=1237k3h70_187#%40%3F_afWindowId%3D1237k3h70_187%26_afLoop%3D1447420215020341%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D1237k3h70_207)> 16.3.2013.

Pennanen, K. 2012. Myönteisyys luo työhyvinvointia. Työterveys 24/7 (3), 2–3.

Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. Hyvä koulu. Vammala: Työterveyslaitos, 71–92.

Perusopetuslaki. [www-dokumentti] <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>>. 7.4.2013.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. Teaching and Teacher Education 35 (2013) 62–72.

Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa: K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). 2000. Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 191–217.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tallinna: Vastapaino.

Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa: H. Niemi (toim.). 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 56–70.

Pitkänen, M. 2006. Opetusalan työelämän laatu ja edunvalvonta. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. Hyvä koulu. Vammala: Työterveyslaitos, 121–123.

Punkanen, T. 2009. Työnohjaus muutoksen moottorina. Tammi.

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 114–125.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011a. Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 31–46.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011b. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 47–57.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 167–180.

Pyhälto, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. Teaching & Teacher Education Oct2011, Vol. 27 Issue 7, 1–10.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Ranta, R. 2005. Kehittyvä työyhteisö. Kehittäminen ja uudistuminen ihmisenä ja organisaationa. Yrityskirjat.

Rauramo, P. 2012. Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. Porvoo: Edita.

Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–137.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [www-dokumentti]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 11.2.2014.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja. Juva: PS-kustannus.

Savolainen, E. 2001. Verkkokielioppi. Finn Lectura. [www-dokumentti] <<http://www.finnlectura.fi/verkkosuomi/aloitus.htm>> 25.3.2014.

Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Keuruu: Otava.

Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatitutkimuksessa. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Hansaprint: Johtamistaidon opisto, 206–231.

Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.). 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 89–121.

Simola, H. 2002. Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa: T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.). 2002. Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Vaasa: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV, 214–233.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 244–257.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä, jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 2/2012, 5–20.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 16, No. 6, December 2010, 735–751.

Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Vastapaino, 48–74.

Sutinen, K. 2006. Koulun ylläpitäjä vastaa hyvinvoinnin perusedellytyksistä. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. *Hyvä koulu*. Vammala: Työterveyslaitos, 129–134.

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa: H. Niemi (toim.). 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 25–38.

Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus ja aika* 1/2008. [www-dokumentti]. <[http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page\\_id=86](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=86)>. 3.2.2013.

Tapaninen, R. 2006. Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opetustyössä. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. *Hyvä koulu*. Vammala: Työterveyslaitos, 53–70.

Toivola, K. 1996. Työnohjaus johtajuuden tukena. Teoksessa S. Keskinen (toim.). 1996. *Ryhmäilmiöt ja työnohjaus*. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Sarja B: Raportit ja selvitykset 12, 11–25.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.). 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–122.

Työterveyshuoltolaki (21.12.2001/1383). [www-dokumentti]  
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20011383>> 16.4.2014.

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). 2006. Hyvä koulu. Vammala: Työterveyslaotos, 11–28.

Valtonen, S. 1989. Hyvä, paha media. Diskurssianalyysi kriittisen mediatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.). 1989. Media analyysi. Tekstistä tulkintaan. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 93–121.

Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Juva: WSOY.

Vertanen, , I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: S. Saari & T. Varis. 2007. Ammatillinen kasvu – Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otava, 186–196.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa: K. Harra, (toim.). 2000. Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki : Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, Okka, 107–116.

Vuorikoski, M & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4) 2010, 63–81.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa: M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Väliverronen, E. 1989. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa: A. Kantola, I. Moring & E. Väliverronen (toim.). 1989. Media analyysi. Tekstistä tulkintaan. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13–39.

Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi -aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa: E. Ropo (toim.) 2001. Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24/2001. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 33–45.

**Liite 1(1)**

Opettaja-lehden

arkisto.

[www-dokumentti]

<[http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&cid=1351276538239&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Farkisto\\_etusivu](http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&cid=1351276538239&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Farkisto_etusivu)> 16.3.2013.

Tutkimukseen valikoidut pääkirjoitukset:

12/2006	7/2009	32/2012
13/2006	11/2009	40/2012
14/2006	14/2009	41/2012
20/2006	17/2009	46/2012
22/2006	21/2009	51/2012
24/2006	33/2009	
36/2006	34/2009	homeet
37/2006	38/2009	44/2006
40/2006	40/2009	17/2008
47/2006	10/2010	44/2008
48/2006	12/2010	17/2009
50/2006	20/2010	18/2009
3/2007	33/2010	20/2009
4/2007	34/2010	22/2009
7/2007	37/2010	24/2009
17/2007	42/2010	25/2009
23/2007	43/2010	26/2009
32/2007	44/2010	50/2010
35/2007	1/2011	40/2011
48/2007	3/2011	44/2011
51/2007	6/2011	51/2012
04/2008	18/2011	3/2013
10/2008	22/2011	4/2013
26/2008	32/2011	
32/2008	33/2011	
33/2008	34/2011	
34/2008	38/2011	
37/2008	40/2011	
39/2008	46/2011	
40/2008	51/2011	
41/2008	5/2012	
42/2008	14/2012	
43/2008	16/2012	
44/2008	18/2012	
48/2008	20/2012	
4/2009	22/2012	
5/2009	24/2012	